



MONIKULTTUURISEN RYHMÄN OPETTAMINEN

**Haasteet opetusmenetelmällisestä
näkökulmasta**

**Milla Siimekselä
Minna Tarvainen**

**Kehittämishankeraportti
Huhtikuu 2010**



**JYVÄSKYLÄN
AMMATTIKORKEAKOULU**
Ammatillinen opettajakorkeakoulu

Tekijä(t) Siimekselä, Milla Tarvainen, Minna	Julkaisun laji Kehittämishankeraportti	
	Sivumäärä 39	Julkaisun kieli Suomi
	Luottamuksellisuus <input type="checkbox"/> Salainen _____ saakka	
Työn nimi Monikulttuurisen ryhmän opettaminen. Haasteet opetusmenetelmällisestä näkökulmasta		
Koulutusohjelma Ammatillinen opettajakorkeakoulu		
Työn ohjaaja(t) Pirinen, Ritva		
Toimeksiantaja(t) -		
Tiivistelmä <p>Monikulttuurisuuteen ja kulttuurienväliseen vuorovaikutukseen liittyvät kysymykset ovat nousseet merkittäviksi suomalaisessa yhteiskunnassa ja täten myös ammatillisissa oppilaitoksissa. Tämän tutkimuksen tavoitteena on kartoittaa kirjallisuuden, aiempien tutkimusten, asiantuntijahaastatteluiden sekä kirjoittajien omien havaintojen perusteella ammattikorkeakoulujen monikulttuuristen ryhmien opettajilta vaadittuja kompetensseja. Erityisesti kehittämishankkeessa keskityttiin pohtimaan tutkivan oppimisen ja ongelmaperustaisen oppimisen strategioiden käyttämistä monikulttuurisen ryhmän opetuksessa.</p> <p>Tutkimus toteutettiin fokusryhmähaastatteluna, johon osallistui kolme Savonia - ammattikorkeakoulun liiketalouden opettajaa. Kaikki mukana olleet opettajat ovat opettaneet monikulttuurisia ryhmiä sekä käyttäneet opetuksessaan joko tutkivan opettamisen tai ongelmaperustaisen opettamisen menetelmiä.</p> <p>Haasteita opettajan työhön haastattelun perusteella aiheuttavat asiat liittyivät opettajien kulttuuritaitoihin, viestintätaitoihin, substanssiosaamiseen, opetusmenetelmiin ja monikulttuurisen ryhmän tuomiin muihin haasteisiin. Haastattelun näkökulmat olivat hyvin yhdenmukaisia kirjallisuuden kautta esille tulleiden näkökulmien kanssa.</p>		
Avainsanat (asiasanat) monikulttuurisuus, opetusmenetelmät, ongelmaperustainen oppiminen, tutkiva oppiminen		
Muut tiedot		

Author(s) Siimekselä, Milla Tarvainen, Minna	Type of Publication Development project report			
	Pages 39	Language Finnish		
	Confidential <input type="checkbox"/> Until _____			
Title Teaching a Multicultural Group. Methodological Challenges.				
Degree Programme (Vocational Teacher Education/Student Counsellor Education/Special Needs Teacher Education) Vocational teacher education				
Tutor(s) Ritva Pirinen				
Assigned by -				
Abstract <p>Issues concerning multiculturalism and intercultural interaction have become significant in the Finnish society and, consequently, in professional educational institutions. The purpose of this study was to examine the competences that are required of the teachers of multicultural groups at universities of applied sciences. This was done by studying relevant literature and previous researches as well as by interviewing experts and using the researchers' personal observations. The focus was on studying the use of the strategies of learning by developing and problem-based learning in multicultural groups.</p> <p>The research was conducted by using a focus group interview among three business and administration teachers at Savonia UAS. These teachers have been teaching multicultural groups and using either the learning by developing or PBL methods in their work.</p> <p>On the basis of the interviews it can be said that the challenges of teaching multicultural groups are linked to the cultural and communicative skills, expertise, teaching methods and to other challenges involved in multicultural groups. These views are consistent with those in related literature.</p>				
Keywords multiculturalism, teaching methods, problem-based learning, learning by developing				
Miscellaneous				

SISÄLTÖ

1 JOHDANTO	2
1.1 Aiheen valinnan perustelut.....	2
1.2 Kehittämishankkeen tavoitteet.....	3
2 SAVONIA-AMMATTIKORKEAKOULU	4
2.1 Yleistä	4
2.2 Opetuksen tavoitteet.....	5
2.3 Liiketalouden opetus Savonia-ammattikorkeakoulussa	7
3 AIEMMAT TUTKIMUKSET MONIKULTTUURISEN RYHMÄN OHJAAMISESTA	10
4 MONIKULTTUURISUUS KOULUTUKSESSA.....	11
4.1 Yleistä	11
4.2 Monikulttuurisuus käsitteenä.....	12
4.3 Monikulttuurisuuden haasteet opetuksessa	13
4.3.1 Kulttuurieroista johtuvat haasteet.....	13
4.3.2 Kieliongelmista johtuvat haasteet	19
4.3.2 Kouluttajan ominaisuuksista johtuvat haasteet	19
5 OPETUSMENETELMÄT AMMATTIKORKEAKOULUISSA	20
5.1 Yleistä	20
5.2 Konstruktivismi	22
5.3 Tutkiva oppiminen	24
5.4 Ongelmaperustainen oppiminen	26
6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	27
6.1 Tutkimuksen metodologia	27
6.2 Tutkimuksen toteuttaminen	28
6.3 Tutkimuksen tulokset.....	29
7 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA.....	32
LÄHTEET.....	38

1 JOHDANTO

1.1 Aiheen valinnan perustelut

Tämän työn aihe valikoitui tekijöiden oman mielenkiinnon pohjalta. Molemmat tekijöistä ovat toimineet monikulttuuristen ryhmien opettajina Savonia-ammattikorkeakoulun Kuopion Liiketalouden -yksikössä. Molemmat ovat kokeneet monikulttuurisen ryhmän opettamisen erittäin haasteelliseksi ja ovat toivoneet saavansa lisää neuvoja ja ohjeita oman työnsä tueksi. Yksi selkeästi tunnistettava haaste on oppimiskulttuurien erilaisuus maiden välillä. Tämän takia tutkimuksen pääpaino on eri opetusmenetelmien käyttämisessä monikulttuurisessa opetuksessa.

Painotuksen valikoituminen tähän työhön liittyy myös Savonia-ammattikorkeakoulun käyttämiin eri opetusmenetelmiin, erityisesti International Business -koulutusohjelmassa. Monikulttuurisuuteen ja kulttuurienväliseen vuorovaikutukseen liittyvät kysymykset ovat tulleet erittäin merkittäviksi asioiksi laajemminkin suomalaisessa yhteiskunnassa. Tämä on nähtävissä selvästi myös koulutuksen näkökulmasta. Euroopan yhtenäistyminen ja globalisoituminen kokonaisuudessaan on lisännyt koulutuksen kansainvälisyyttä Suomessa. Tämän johdosta aikuiskoulutusta järjestävien oppilaitosten, kuten ammattikorkeakoulujen, merkittäväksi osaamisalueeksi on tullut kulttuurienvälinen osaaminen.

Eri kansallisuuksien ja kulttuurien erot ovat tuoneet oppilaitoksille uusia haasteita ja tarpeita. Monikulttuurisen ryhmän kanssa kohdataan tilanteita, jotka poikkeavat usein merkittävästi normaaleista, samaa kulttuuria edustavien henkilöiden ryhmien kanssa kohdattavista tilanteista. Monikulttuurista osaamista voidaan tarkastella sekä yksilön, tässä tapauksessa opettajan, tai organisaation näkökulmasta. Olemme valikoineet oman näkökulmamme opettajan osaamisen tarkasteluun. Toki työssämme tulee esille näkökulmia, jotka korostavat enemmän organisaation, tässä tapauksessa ammattikorkeakoulun näkökulmaa.

1.2 Kehittämishankkeen tavoitteet

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on kartoittaa kirjallisuuden, aiempien tutkimusten, asiantuntijahaastatteluiden sekä kirjoittajien omien havaintojen perusteella ammattikorkeakoulujen monikulttuuristen ryhmien opettajilta vaadittuja kompetensseja. Erityinen huomio kehittämishankkeessa keskittyy tutkivan oppimisen ja ongelmaperusteisen oppimisen strategioiden käyttämiseen monikulttuuristen ryhmien opetuksessa. Tarkoituksemme on jatkossa pystyä hyödyntämään näitä oppimisen strategioita vähintäänkin yksittäisillä opintojaksoilla. Työn lopputuloksen on tarkoitus palvella ammattikorkeakoulujen monikulttuuristen ryhmien opettajia ja muita opetuksen suunnitteluun osallistuvia henkilöitä. Kehittämishanke tukee oppilaitoksen sisäistä kehittämistyötä. Työn tarkoitus on myös tukea tekijöitä omassa kasvussa erityisesti monikulttuuristen ryhmien opettajuuteen.

Kehittämishanke rakentuu seuraavasti: työn aluksi luvussa kaksi on esitelty Savonia-ammattikorkeakoulua yleisesti ja kuvaamalla opetuksen tavoitteita. Lisäksi luvussa kaksi on kuvattu Savonia-ammattikorkeakoulun liiketalouden Kuopion yksikön opetusta ja erityisesti International Business – koulutusohjelmaa. Kehittämishankkeen tekijät työskentelevät tai ovat aiemmin työskennelleet kyseisen koulutusohjelman opettajina sekä lisäksi tutkimuksessa haastatellut opettajat opettavat pääosin juuri kyseisessä koulutusohjelmassa. Luvussa kolme on esitelty lyhyesti aiempia monikulttuurisen ryhmän ohjaamisesta tehtyjä tutkimuksia ja selvityksiä. Luvussa neljä on kuvattu opettajan monikulttuurisen osaamisen eli kompetenssin eri ulottuvuuksia. Luvussa viisi on esitelty ammattikorkeakoulussa käytettyjä nykyaikaisia opetusmenetelmiä ongelmaperustaista ja tutkivan oppimisen menetelmää. Luku kuusi esittelee työssä tehdyn pienimuotoisen tutkimusosan menetelmä- ja tulokuvauksineen. Luvussa seitsemän on esitetty työstä tehdyt johtopäätökset ja loppupohdinta.

2 SAVONIA-AMMATTIKORKEAKOULU

2.1 Yleistä

Savonia-ammattikorkeakoulu on yksi Suomen suurimmista ja monialaisimmista ammattikorkeakouluista. Vuonna 2008 opiskelijoita oli noin 6700 ja työntekijöitä noin 600. Savonia-ammattikorkeakoulussa järjestetään opetusta kolmella paikkakunnalla: Iisalmessa, Kuopiossa ja Varkaudessa. Savonia-ammattikorkeakoulun koulutusalat ovat: kulttuuriala, luonnontieteiden ala, luonnonvara- ja ympäristöala, matkailu-, ravitsemis- ja talousala, sosiaali-, terveys- ja liikunta-ala, tekniikan ja liikenteen ala, yhteiskuntatieteiden, liiketalouden ja hallinnon ala. Nuorten tutkintoon johtavia koulutusohjelmia on 29, ja ylempi ammattikorkeakoulututkinto on mahdollista suorittaa yhdeksässä koulutusohjelmassa. Koulutusohjelmista viisi on englanninkielistä. Opiskelijat englanninkielisissä koulutusohjelmissä ovat sekä suomalaistaustaisia että ulkomaalaisia. (Savonia-ammattikorkeakoulu, 2008a)

Savonia-ammattikorkeakoulun tavoitteena on luoda toiminta-alueelleen kansallista ja kansainvälistä osaamista. Soveltavan tutkimus- ja kehitystoiminnan tarkoitus on tukea erityisesti Pohjois-Savon yritysten kilpailukykyä ja kansainvälistymistä sekä alueen hyvinvoinnin ja elinvoimaisuuden lisäämistä. Savonia tarjoaa lisäksi yhteistyökumppaneilleen korkealaatuista tutkimusta, monipuolista suunnittelu- ja kehittämistoimintaa sekä yksilöllisiä koulutuspalveluja. Savonia-ammattikorkeakoulua ylläpitää Savonia-ammattikorkeakoulun kuntayhtymä, jonka jäsenkunnat ovat Iisalmi, Kiuruvesi, Kuopio, Lapinlahti ja Varkaus. (Savonia-ammattikorkeakoulu, 2008a)

Savonia-ammattikorkeakoulun on vuonna 2008 uudistanut organisaationsa osaamislähtöiseksi, keskittänyt opetusta ja opiskelua tukevat palvelut ja aloittanut osaamiskeskittymien rakentamisen. Ammattikorkeakoulu on jaettu kolmeen osaamisalueeseen; liiketoiminta- ja kulttuurialan osaamisalueeseen, teknologia- ja ympäristöalan osaamisalueeseen sekä hyvinvointialan osaamisalueeseen. Savonia-ammattikorkeakoulun osaamiskeskittymät muodostuvat usean koulutusohjelman asiantuntemukseen perustuen. Keskittymät kokoavat tutkimus- ja opetushenkilöstön sekä opiskelijat yhteisiin kehitysprojekteihin. Osaamiskeskittymä sisältää ylemmän amk-tutkinnon ja sille on ominaista kansainvälinen toiminta. Keskittymät ovat

verkottuneet työelämän kanssa, tuottavat innovatiivisia ratkaisuja ja palvelevat opiskelijoiden koulutusta asiantuntijatehtäviin. Suuri osa Savonian t&k-toiminnasta toteutetaan osaamiskeskitymissä. (Savonia-ammattikorkeakoulu, 2008a)

2.2 Opetuksen tavoitteet

Savonia-ammattikorkeakoulun opetuksen ja opetuksen ohjelmassa esitetään Savonia-ammattikorkeakoulun opetuksen ja opiskelun kehittämistavoitteet ja keinot, miten niihin päästään sekä aikataulu, minä aikana tavoitteet tulee saavuttaa. Jokaiselle tavoitteelle on nimetty vastuuhenkilö tai vastuuryhmä, joka huolehtii siitä, että tavoitteisiin päästään suunnitellusti.

Savonia-ammattikorkeakoulun strategian mukaan koulutus on opiskelijalähtöistä, ohjauksellista, esteetöntä ja työelämäläheistä. Koulutus profiloituu alueen tarpeiden sekä ammattikorkeakoulun saamisalueiden ja osaamiskeskittymien mukaisesti ja on kilpailukykyistä. Kansainvälisyys on vahva osa koulutusta. Opiskelun joustavuutta lisäävät uudenaikaiset opetusmenetelmät ja opetusteknologiat ovat käytössä. Koulutuksen vetovoimaisuus on hyvä ja se perustuu koulutuksen hyvään laatuun. Kansallista ja kansainvälistä verkostoyhteistyötä hyödynnetään koulutuksen toteuttamisessa ja kehittämisessä. (Savonia-ammattikorkeakoulu, 2008a)

Savonia-ammattikorkeakoulussa opetuksen ja oppimisen pedagogiset lähtökohdat ovat ammatillisen asiantuntemuksen kasvussa ja sen tukemisessa. Savonian opetussuunnitelmat on rakennettu vastaamaan työelämän jatkuvasti muuttuviin osaamis- ja kehittämisvaatimuksiin. Opetussuunnitelmien sisältämät opintojaksokohtaiset osaamistavoitteet perustuvat alan tutkimustietoon. Osaamistavoitteiden taustalla ovat tutkinnoille määritellyt kompetenssit, jotka kuvaavat tulevaisuuden työelämän edellyttämiä tradenomin ja restonomin tietoja, taitoja ja asenteita. Opetussuunnitelmien sisältämien opintojaksojen tavoitteiden, sisältöjen, toteutustapojen ja arvioinnin suunnittelussa on hyödynnetty ydinainesanalyysia ja opiskelun kuormittavuusanalyysia. Näin opintojaksot sisältävät ammatissa toimimisen ja elinikäisen oppimisen kannalta välttämättömän ydinaineksen lisäksi ydinainesta laajentavia ja syventäviä aineksia.

Opintojaksot ovat moniammatillista osaamista tukevia laajoja kokonaisuuksia, jotka etenevät ajallisesti edeltäviin opintojaksoihin perustuen. Näin niistä muodostuu opiskelijalle eheä, mutta samalla myös joustava opintopolku. Tulosalueen opetussuunnitelmien taustalla olevat osaamistavoitteet, kompetenssit, on kuvattu alla olevassa taulukossa 1. (Savonia-ammattikorkeakoulu, 2009)

Taulukko 1. Tradenomin kompetenssit. (Savonia-ammattikorkeakoulu, 2009)

	ASiantuntijaksi kehittyminen	AMMATILLINEN OSAAMINEN	SOSIAALINEN OSAAMINEN
TIEDOT	Tutkimus- ja kehittämis- menetelmät Soveltavan tutkimuksen peruskäsitteisiin ja -menetelmiin perehtyminen ja valmius käytännön soveltamiseen omassa tutkimustyössä Oppimistyyli Erilaisten oppimistyylien tunnistaminen ja niiden soveltaminen omaan ammatilliseen kehittämiseen	Toimintaympäristön tuntemus Yhteiskunnan ja yritysten/yhteisöjen välisen yhteyksien, niiden yhteiskunnallisen roolin ja toimintaa säätelevien tekijöiden tunteminen Liiketoimintaprosessien tunteminen Liiketoimintaprosessien ja niiden osien tunnistaminen. Ammatillisten prosessien ymmärtäminen. Ammattikielen ja ammatillisen viestinnän tuntemus Oman alansa ammattikielen ja ammatillisen viestinnän erityispiirteiden tuntemus	Kulttuuri-tuntemus Ymmärrys eri kulttuurien sisältämien arvojen ja maailmankuvan vaikutuksista kanssakäymiseen Viestintä- osaaminen Viestintätyylien tuntemus ja ymmärrys viestinnän ja kielen oikean rekisterin merkityksestä omassa ja yhteisöjen toiminnassa
TAIDOT	Ongelmanratkaisutaito Taito tunnistaa ja rajata ongelmia sekä etsiä niihin ratkaisuvaihtoehtoja ja perustella niitä. Organisointitaidot Oman/ryhmän ajankäytön hallinta ja vastuun ottaminen/johtaminen omien ja ryhmän tavoitteiden saavuttamiseksi Itsearviointitaidot Oman toiminnan ja asiantuntijana kehittymisen arviointi ja palautteen hyödyntäminen	Kielitaito Opiskelija käyttää ja hyödyntää vierasta kieltä ammatillisissa tilanteissa Tietotekniset taidot Tietotekniikan käyttö ja hyödyntäminen ammatillisissa tilanteissa Liiketoimintaprosessien osa- alueiden käytännön sovelta- minen Käytännön työelämän tilanteiden vaatimien taitojen hallitseminen tavoitellulla tasolla	Viestintä- ja vuo- rovaikutustaidot Suullisen ja kirjallisen viestintätaidon hyödyntäminen sekä kyky dialogiin eri tilanteissa ja välineissä
ASENTEET	Itseohjautuvuus ja luovuus Vastuunotto omasta kehittämisestä asiantuntijana ja avoimuus uusille ratkaisuille Kriittinen ajattelu Rakentava ja kriittinen suhtautuminen olemassa olevaan tietoon ja toimintaan Oppiva asenne Positiivinen asenne ja pyrkimys itsensä ja työyhteisönsä kehittämiseen	Asiakaslähtöisyys Halu asettua asiakkaan asemaan ja toimia asiakaskekeisesti Eettisyys Hyväksytyjen yhteiskunnallisten ja ammatillisten toimintatapojen tunteminen Yrittäjämäinen asenne Oma-aloitteinen, aktiivinen ja vastuullinen toimintatapa	Monikulttuurisuus Kunnioitus ja arvostus muita kulttuureja kohtaan Yhteisöllisyys Avoin, toisia arvostava ja luottamuksellinen tapa toimia

Savonia-ammattikorkeakoulun opetuksen ja opiskelun ohjelman tarkoitus on konkretisoida strategian toimeenpano opetuksessa. Ohjelman mukaan opetuksessa ja ohjauksessa lähtökohtana on opiskelijoiden itseohjautuvuuden korostaminen. Vastuu oppimisesta halutaan antaa opiskelijalle. Oppimisen tavoitteena on opitun syvällinen ymmärtäminen. (Savonia-ammattikorkeakoulu, 2008b)

Ohjelman mukaan opiskelijan yksilöllisyys, hänen kehittymistarpeensa sekä aiemmin hankittu osaaminen otetaan huomioon henkilökohtaisessa opiskelusuunnitelmassa (HOPS). Opetuksen ja opiskelun integroiminen tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotyöhön mahdollistaa opiskelijoille monipuolisia oppimisympäristöjä. (Savonia-ammattikorkeakoulu, 2008b)

Opettajan katsotaan olevan opittavan aineksen asiantuntija ja pedagoginen osaaja. Opettajan työnkuvassa yhdistyvät koulutuksen sekä tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoiminnan, tasapainoinen kehittäminen ja integroiminen. Työnkuva Savonia-ammattikorkeakoulun opettajalla sisältää ammattikorkeakoululain mukaiset tehtävät, mutta savonialaisen opettajan työssä korostuvat opiskelijan ohjaaminen sekä rohkeus uuden kokeiluun. (Savonia-ammattikorkeakoulu, 2008b)

2.3 Liiketalouden opetus Savonia-ammattikorkeakoulussa

Savonia-ammattikorkeakoulussa annettava liiketalouden opetus keskittyy liiketalouden ja kulttuurin osaamisalueelle. Liiketalouden opetusta annetaan amk:n kolmessa eri yksikössä, Varkaudessa, Kuopiossa ja Iisalmessa useassa eri koulutusohjelmassa. Tässä kehittämishankkeessa keskitytään Kuopion liiketalouden yksikköön, erityisesti International Business –koulutusohjelmaan.

Savonia-ammattikorkeakoulun liiketalouden yksikössä käytetyt opiskelumuodot vaihtelevat kulloisenkin opiskeltavan asian ja oppimistavoitteen mukaan. Opintojaksojen toteutustavat, arviointiperusteet ja ajankäytön suunnitelma esitetään opintojaksojen toteutussuunnitelmassa. Opintojaksoon liittyvän luento-opetuksen määrä vaihtelee opintojaksoittain. Ohjatut harjoitukset ovat osa opintojaksoille varattua lähiopetusaikaa. Itsenäiset harjoitukset sen sijaan tehdään muuna aikana. Yksilötyönä tehtävien harjoitusten ohella opintoihin liittyy myös huomattava määrä ryhmätöinä tehtäviä harjoituksia. Osa opetuksesta toteutetaan tutustumalla työelämän käytäntöihin, esimerkiksi kutsumalla vierailevia luennoitsijoita tai järjestämällä yritysvierailukäyntejä. Osa opintojaksoista voidaan toteuttaa kokonaan tai osittain verkko-opiskeluna. Tällöin lähiopetusta on vähäinen määrä tai sitä ei ole ollenkaan. Opintoihin kuuluu aina myös opiskelijan itsenäistä kirjallisuuteen perehtymistä. Kirjallisuuteen perehtyminen on useimmiten osa opintojakson suoritusta tai osa

opintojaksoista voidaan suorittaa esimerkiksi kirjatenttinä. (Savonia-ammattikorkeakoulu, 2009)

Savonia-ammattikorkeakoulun liiketalouden koulutusohjelmassa arvioinnilla pyritään ohjaamaan ja tarkistamaan opiskelijan opintojen tavoitteiden saavuttamista. Arvioinnin kohteen on koko oppimistapahtuma eli opetuksen tavoitteiden mukaisten tietojen ja taitojen saavuttaminen sekä opiskelun että työelämän edellyttämä asennoituminen ja vastuunottokyky. Opintojaksojen arviointi perustuu yleensä yhteen tai useampaan suoritustapaan. Opintojaksojen suoritustavat ja arviointiperusteet ilmoitetaan jokaisen opintojaksojen alussa. Liiketalouden koulutusohjelmassa käytetyt suoritustavat ovat yksilö- tai ryhmätöinä tehtävät oppimistehtävät, tentit tai verkko-opiskelun edellyttämä keskustelut ym tehtävät. Opintojaksot voivat myös muodostaa laajempia sisällöltään yhteen liittyviä kokonaisuuksia. (Savonia-ammattikorkeakoulu, 2009)

Liiketalouden koulutuksessa pyritään panostamaan voimakkaasti kansainvälistymisen kehittämiseen, koska alalla vaaditaan erityisen paljon kansainvälistä osaamista. Kansainvälisyyden katsotaan läpäisevän koko liiketalouden alan toimintaa. Myös tutkimus- ja kehitystoiminnassa keskeinen tehtävä on alueen yritysten kansainvälisyyden edistäminen. Vuosittain osa opetuksesta toteutetaan englanninkielellä. Liiketalouden yksikössä on lisäksi tarjolla liiketalouden kansainvälinen International Business- koulutusohjelma. Suomenkielisessä koulutusohjelmassa oleva opiskelija voi halutessaan valita opintoja myös tästä koulutusohjelmasta. (Savonia-ammattikorkeakoulu, 2009)

Liiketalouden yksikössä kansainvälisen toiminnan muotoja ovat opiskelija- ja harjoittelijavaihdot, opettaja- ja asiantuntijavaihdot, erilaiset intensiivikurssit Suomessa ja ulkomailla sekä kansainväliset tutkimus- ja kehittämishankkeet. Vuosien 2008-2009 aikana on järjestetty esimerkiksi erilaista monikulttuurisen ryhmän ohjaamiseen liittyvää koulutusta sekä englanninkielen koulutusta. Koulutusosalalla on laaja yhteistyöverkosto eri puolilla maailmaa. Lisäksi kansainvälisen toiminnan muotona on yhteistyö kansainvälisten yritysten, organisaatioiden ja järjestöjen kanssa. Opiskelijan kansainvälistymistä tuetaan myös kotimaassa. Opiskelu on mahdollista ulkomaisten vaihto- ja tutkinto-opiskelijoiden kanssa englanninkielisillä opintojaksoilla. Lisäksi monikulttuurisuus opinnoissa toteutuu ulkomaalaisten

vierailevien luennoitsijoiden ansiosta. Opiskelijat voivat osallistua myös kansainväliseen tuutoritoimintaan. (Savonia-ammattikorkeakoulu, 2009)

Savonia-ammattikorkeakoulun liiketalouden yksikössä on tarjolla myös englanninkielisiä koulutusohjelmia. Seuraavassa kuvausta liiketalouden Kuopion yksikössä tarjolla olevasta International Business- koulutusohjelmasta. Koulutusohjelman tavoitteena on tarjota laaja liiketaloudellinen osaaminen. Opiskelussa yhdistyvät käytännön taidot ja vahva teoreettinen tietopohja. Koulutusohjelmassa opiskelijat voivat erikoistua kansainväliseen kauppaan ja erityisesti pk-yritysten kansainvälistymisprosessissa vaadittaviin taitoihin ja tietoihin. Opintojensa aikana opiskelijat voivat osallistua erilaisiin kansainvälisiin projekteihin. Tutkintonsa suorittanut opiskelija on valmis erilaisiin itsenäisiin kansainvälisiin tehtäviin, kuten myyntityö, taloushallinto, vienti/tuontitoiminta jne. (Savonia University of Applied Sciences, 2009)

International Business-koulutusohjelmassa käytetyt opiskelumuodot ja opetusmenetelmät ovat vastaavanlaiset kuin liiketalouden yksikössä muissakin koulutusohjelmissa. Tämän kehittämishankkeen kannalta on merkityksellistä koulutusohjelmassa 2000-luvun alkupuolella tehdyt kokeilut ongelmaperustaisesta opetusmenetelmästä koko koulutusohjelmassa ja myöhemmin pienimuotoisemmin tutkivan oppimisen kokeileminen muutamissa opintojaksoissa. Ongelmaperustaisesta opetuksesta luovuttiin kuitenkin muutamien vuosien kokeilun jälkeen. Syitä tähän lienee useampia. Emme käy tässä näitä syitä erityisemmin kuvaamaan, koska emme itse ole olleet noina vuosina Savonia-ammattikorkeakoulun opettajina. Tällä hetkellä näiden opetusmenetelmien käyttö on yksittäisten opettajien lähinnä soveltavaa käyttöä omilla opintojaksoillaan.

3 AIEMMAT TUTKIMUKSET MONIKULTTUURISEN RYHMÄN OHJAAMISESTA

Monikulttuurisen ryhmän ohjaamisesta on saatavilla melko paljon erilaisia tutkimuksia ja selvityksiä. Esiteltävistä tutkimuksista ja raporteista olemme muodostaneet omalle kehittämishankkeellemme rakenteen ja saaneet muutenkin näkökulmaa aiheeseen. Olemme kuitenkin huomanneet, ettei opetusmenetelmien osuutta monikulttuurisen ryhmän ohjaamisen kannalta ole yleensä nostettu erityisesti esille.

Kehittämishankkeessamme pyrimme tuomaan esille erityisesti suomalaisissa ammattikorkeakouluissa käytettyjen opetusmenetelmien, ongelmaperustaisen ja tutkivan oppimisen menetelmien/strategioiden tuomia haasteita monikulttuurisen ryhmän ohjaamisessa. Työmme alkuosassa, luvuissa 3 ja 4, on kuitenkin lähdetty liikkeelle aiemman tutkimuksen pohjalta. Ei olisi perusteltua käsitellä vain opetusmenetelmien itsessään tuomia haasteita monikulttuurisen ryhmän opetuksessa, sillä kulttuurien erilaiset tavat on otettava erityisesti huomioon tässä tarkastelussa.

Työn lopussa pohdimmekin sitä miten kulttuurien erilaiset tavat vaikuttavat ohjaamiseen/opettamiseen ja tuovatko ne kenties liikaa haasteita silloin kun pyrimme valitsemaan suomalaisissa ammattikorkeakouluissa käytettyjä nykyaikaisempia opetusmenetelmiä. Vähintäänkin pyrimme saamaan ajatuksen siitä, mitkä tavat erityisesti tulisi ottaa huomioon kun suunnitellaan opetusta ja käytettyjä menetelmiä.

Olemme tutustuneet työmme taustaksi useampaan monikulttuurisen ryhmän ohjaukseen tai opetukseen liittyvään tutkimukseen tai raporttiin. Tutustuessamme näihin tutkimuksiin huomasimme, että tutkimukset ovat hyvin samansuuntaisia eikä suuria eroja ole nähtävissä niiden tulosten suhteen. Tärkeimpänä ja useita tutkimuksia kokoavana on mielestämme Valjuksen (2006a) pro gradu-tutkielma ”Monikulttuurisen akateemisen opetuksen hallinta”. Tutkielmassa Valjus selvittää kouluttajien kokemuksia monikulttuuristen akateemisten opiskelijaryhmien opetuksesta. Tarkastelunäkökulmana ovat kehitetyt hyvät käytänteet, ongelmatilanteet ja niiden ratkaisut sekä toiminnan hallinnan kehittyminen. Opiskelijoiden moninaiset taustat voivat aiheuttaa opetukseen erilaisia haasteita ja ristiriitoja. Tutkimuksen

tarkoituksena oli selvittää miten kokeneet kouluttajat hallitsevat monikulttuurisen opetuksen haasteita. Valjuksen mukaan monikulttuurisen opiskelijaryhmän opetusta ja kouluttajien monikulttuurista kompetenssia on tutkittu Suomessa paljon, mutta tutkimus ei ole painottunut akateemisten ryhmien opetukseen. Valjuksen työstä olemme saaneet omaan kehittämishankkeeseemme mm. monikulttuurisen opetuksen häiriöitä käsittelevää teoriaa.

Olemme perehtyneet myös Valjuksen (2006b) tekemään oppaaseen ”Opas oppilaitoksen monikulttuurisen osaamisen kehittämiseen”. Oppaassa Valjus esittelee monikulttuurisia kompetensseja ja niiden kehittämistä erityisesti kesäyliopistojen näkökulmasta. Oppaassa keskitytään kulttuurienvälisen vuorovaikutuksen prosessien, suomalaisen toimintakulttuurin erityispiirteiden ja kulttuurienvälisen osaamisen kehittymisen ja kehittämisen pohdintaan. Oppaassa on koottu monikulttuurisuutta koulutuksessa ja työyhteisössä käsittelevien tutkimusten ja kehittämishankkeiden antia. Lisäksi on haastateltu kahta akateemiselle monikulttuuriselle ryhmälle koulutusta järjestänyttä tahoa. Opas toimii myös yleisemmin eri oppilaitosten monikulttuurisen osaamisen kehittämisen tukena.

4 MONIKULTTUURISUUS KOULUTUKSESSA

4.1 Yleistä

Valjuksen (2006b) mukaan monikulttuurisen osaamisen kehittämisen lähtökohtana pidetään yleisesti oman kulttuurin tiedostamista. Oman kulttuurin ja siihen liittyvien käsitysten ja käytäntöjen tiedostaminen on olennaista, jotta muista kulttuureista tulevia voitaisiin kohdella tasa-arvoisesti. Omia toimintatapoja voidaan helposti pitää ainoina oikeina. Jotta aidosti voidaan toimia eri kulttuurien kesken yhdessä, on ymmärrettävä erilaisten toimintatapojen ja käytäntöjen moninaisuus.

Valjuksen (2006b) haastattelema, monikulttuuriselle ryhmälle koulutusta järjestävä henkilö on kuvannut hyvin kulttuurierojen moninaisuutta: ”*Monet jotka alkavat antaa englanninkielistä opetusta, keskittyvät kielitaitoon ja ajattelevat, että ulkomaalaisten opetus eroaa vain kielen suhteen. Kuitenkin myös tavat toimia ja käsitykset ovat hyvin*

erilaiset ja ne tulee myös huomioida opetuksessa. Toki kielitaitokin on tärkeä, mutta se ei yksin riitä.”

On kuitenkin todettava, että monikulttuurista osaamista ei voi ikinä täysin saavuttaa. Maailma on täynnä erilaisia toisistaan poikkeavia kulttuureja. Valjus (2006b) toteaa, että organisaation monikulttuurinen osaaminen on ennen kaikkea avoimuutta kulttuurienväliselle oppimiselle ja oman organisaation kulttuuristen käytäntöjen avaamista muista kulttuureista tuleville. Valjuksen (2006a) mukaan monikulttuurisen ryhmän ohjaamisen ja opettamisen yleisenä haasteena on pidettävä sitä, että erilaisista häiriöistä johtuen kouluttamiseen kuluu enemmän aikaa kuin suomalaisryhmän kouluttamiseen.

4.2 Monikulttuurisuus käsitteenä

Monikulttuurisuus- käsitettä voidaan käyttää hieman eri merkityksissä. Monikulttuurisuudella voidaan kuitenkin ymmärtää sitä, että tietyllä alueella asuu tai tietyssä toiminnassa on mukana useiden kulttuuriryhmien edustajia. Tällöin käsite ymmärretään kuvailevana käsitteenä. Normatiivisesti ymmärrettynä monikulttuurisuuden käsite sisältää ajatuksen hyvästä ja tavoiteltavasta monikulttuurisesta yhteisöstä. Ihanteena on, että eri kulttuurisia taustoja edustavat ryhmät olisivat tasa-arvoisia ja kulttuurista monimuotoisuutta arvostettaisiin. Soveltavassa merkityksessä käsitteellä viitataan monikulttuurisessa tilanteessa selviytymistä tukeviin käsityksiin ja käytäntöihin. Valjus käyttää tätä viimeksi mainittua merkitystä monikulttuurisuus käsitteestä eli hän tarkastelee opetuksen monikulttuurisia käytäntöjä. (Valjus, 2006a; Huttunen, Löytty ja Rastas 2005, 20–21.)

Monikulttuurisuus koulutuksessa ilmenee Valjuksen (2006b) mukaan kolmella tavalla. Monikulttuurisuus on sitä, että koulutustoiminnassa on mukana useiden kulttuuriryhmien edustajia. Tämän lisäksi monikulttuurisuus koulutuksessa on sitä, että koulutuksen järjestäjät osaavat huomioida toiminnassaan ja eri käytännöissä erilaisia kulttuuritaustoja edustavien opiskelijoiden erityistarpeet. Yhtenä näkökulmana monikulttuurisuudelle koulutuksessa on, että se kehittää koulutukseen osallistuvien kulttuurienvälistä osaamista ja edistää hyviä etnisiä suhteita. (Valjus, 2006b)

Monikulttuuriseen yhteisöön kuuluu tietty epävarmuus. Eri kulttuureita edustavien henkilöiden erilaisten ajattelu- ja käyttäytymistottumusten takia tilanteiden etenemistä on usein kulttuurienvälisessä vuorovaikutuksessa vaikeampi ennustaa verrattuna yksikulttuuriseen yhteisöön. Yhteisön jäsenien kulttuurierot voivat aiheuttaa myös ristiriitoja. Riistariidat voivat syntyä joko erilaisista toimintatavoista johtuvista väärinymmärryksistä tai todellisista näkemyseroista. (Valjus, 2006b)

Monikulttuurisuus-käsitteen lisäksi käytetään käsitettä kulttuurienvälisyys tai interkulttuurinen, jolla tarkoitetaan aktiivista vuorovaikutusta eri kulttuurien välillä. Opetuksen monikulttuurisuus tulee yleensä esille juuri kulttuurien välisessä vuorovaikutuksessa. (Valjus, 2006a)

4.3 Monikulttuurisuuden haasteet opetuksessa

4.3.1 Kulttuurieroista johtuvat haasteet

Monikulttuurisen opetuksessa ilmeneviä häiriöitä voidaan selittää eri näkökulmista. Pääpaino on yleensä kulttuurieroilla, niin myös tässä kehittämishankkeessa. On hyvä muistaa kuitenkin, että kulttuurieroista johtuvat häiriöt ovat yksi osa kokonaisuutta. Monikulttuurisessa opetuksessa oman haasteensa tuo myös kieli. Usein kieli on vieras sekä opiskelijoille että opettajalle. Muita haasteita aiheuttaa ulkomaalaisia kohtaan koetut ennakkoluulot ja suoranainen syrjintä sekä maahanmuuton aiheuttama stressi. Näitä kahta jälkimmäistä näkökulmaa emme tuo työssämme juuri esille, vaan painotamme kulttuurieroja. Ymmärrämme kuitenkin, että nämä jälkimmäisenä mainitut haasteet voivat olla erittäin merkittäviä ja siksi tärkeitä tutkimuksen kohteita. Seuraavassa käymme läpi kulttuurieroista johtuvia haasteita ja mahdollisia ratkaisuja näihin haasteisiin.

Erilaiset kulttuurit voivat aiheuttaa erilaisia ajattelu- ja käyttäytymistapoja. Tästä johtuen eri kulttuurien edustajat voivat tulla keskenään väärinymmärretyiksi tai voi syntyä jopa selkeitä näkemyseroja. Kulttuurienvälisessä kommunikoinnissa ilmenee yleensä eroavaisuuksia esimerkiksi käsitteissä, kohteliaisuussäännöissä, ilmaisun suorudessa, keskustelutempossa ja keskeytyksien ja päällekkäisyyksien sietämisessä. Eri kulttuureissa on erilaisia viestintätapoja. Ihmisillä on taipumus tiedostamattaan

soveltaa oman kulttuurinsa kommunikointitapoja kulttuurienvälisessä vuorovaikutuksessa ja tulkita muista kulttuureista tulevia samoilla perusteilla kuin oman kulttuurinsa jäseniä. (Valjus, 2006a)

Hall (1976, Valjuksen 2006a mukaan) on kehittänyt viestinnän näkökulmasta kulttuurieroja tarkastelevan mallin. Mallin mukaan viestintäkulttuurit eroavat toisistaan siinä, miten kontekstin merkitys painottuu. On olemassa viestinnän kulttuureja, joissa asiat ilmaistaan suoraan. Tällöin puhutaan kontekstista riippumattomista viestinnän kulttuureista. Toisaalta on viestinnän kulttuureja, joissa asiat ilmaistaan epäsuoremmin, kontekstisidonnaisesti. Kontekstisidonnaisissa kulttuureissa kommunikoinnin sujuvuus edellyttää kontekstin tuntemista. Suomalainen ja laajemmin pohjoismainen viestintäkulttuuri nähdään selkeästi olevan kontekstista riippumaton. (Valjus, 2006a)

Psykologisesta näkökulmasta on puolestaan mm. Hofstede kehittänyt kulttuuristen arvojen eroista johtuvia malleja. Näiden mallien mukaan yksi merkittävimmistä kulttuurieroista toiminnan kannalta on se, miten eri kulttuureissa painottuu individualistisuus ja kollektiivisuus. Individualistissa kulttuureissa yksikön ja henkilökohtaisten saavutusten merkitys korostuu. Yksilön katsotaan olevan vastuussa omasta toiminnastaan ja selviytymisestään. (Valjus, 2006a)

Kollektiivisissa kulttuureissa sosiaalinen viitekehys on tärkeämpi kuin yksilön rooli. Kollektiivisessä kulttuurissa arvoja ovat sosiaalinen järjestys, tottelevuus, perinteiden kunnioittaminen sekä itsekuuri. Yksilö samaistuu lähiyhteisönsä, jonka arvoista, normeista ja päämääristä syntyy yksilön toiminnan perusteet. Kollektiivisessä kulttuurissa yksilö ei halua erottua joukosta vaan kuulua siihen. Perheen ja suvun merkitys korostuu kollektiivisessä kulttuurissa voimakkaammin kuin individualistisessa kulttuurissa. Kollektiiviselle kulttuurille on myös ominaista se, että yhteisö valvoo jäsentensä toimintaa ja yksilö kasvaa odottamaan tätä yhteisön valvontaa. Yksilön tulee olla myös uskollinen yhteisölleen. (Valjus, 2006a)

Kollektiivisen ja individualistisen kulttuurien eroilla on suuri merkitys koulutuksen näkökulmasta. Individualistisessa kulttuurissa koulutus tähtää yksilön elinikäiseen oppimiseen kun taas kollektiivisessä kulttuurissa koulutuksen tehtävä on opettaa miten pitäisi toimia. Tutkimusten mukaan Suomi ja monet Länsi-Euroopan maat ovat melko

individualistisia. Muualla maailmassa arvot ovat selkeästi kollektiivisempia. (Valjus, 2006a).

Hofstede (1991, Valjuksen 2006a mukaan) on esittänyt esimerkkejä kollektiivisuuden ja individualistisuuden ilmenemisestä koulutuksessa. Tämän mukaan ohjauksessa tulisi huomioida, että kollektiivisen kulttuurin edustaja tekee valintansa yhteisön jäsenenä, ei yksilönä. Tämä voi ilmetä mm. niin, että opiskelija ei halua vastata opettajan koko luokalle esittämiin kysymyksiin yksilön ei tulisi pyrkiä erottumaan ryhmästä. Opettajan määrätessä tietyn opiskelijan vastaamaan hänellä on oikeus puhua. Kollektiiviseen kulttuuriin kuuluu myös Hofsteden mukaan oman kulttuurin edustajista koostuvan ryhmän suosiminen. Kollektiivisista kulttuureista tulevien opiskelijoiden opetuksen tulisi olla enemmän opettajalähtöisempää ja kollektiivisemmin orientoitunutta kuin individualistisissa kulttuureissa.

Suomalaisessa koulutuksessa on nykyään vallalla itseohjautuvuuden korostaminen ja opettajan roolin muuttuminen enemmän ohjaavaan suuntaan. Koulutusyhteyksissä käydään paljon keskustelua siitä tulisiko koulutus sopeuttaa palvelemaan sekä individualistisen kulttuurin että kollektiivisen kulttuurin edustajia vai toimitaanko kussakin maassa vain ja ainoastaan kyseisen kulttuurin tavoin. Tärkeintä lienee olisi, että koulutukseen osallistuvat tahot tunnistaisivat nämä erot ja osaisivat ottaa ne huomioon omassa toiminnassaan.

Kulttuurienvälisiä eroja syntyy myös siitä, miten eri kulttuureissa arvostetaan hierarkiaa tai tasa-arvoa. Hofstede (1991, Valjuksen 2006a mukaan) kutsuu tätä ulottuvuutta valtaetäisyydeksi. Hierarkiaan liittyy sellaisia arvoja kuten auktoriteetti, sosiaalinen valta, varakkuus ja nöyryys. Hierarkisessa kulttuurissa vuorovaikutus on usein muodollista ja yksilön asemalla on merkitystä. Tasa-arvoisessa kulttuurissa näitä seikkoja pyritään minimoimaan.

Suomi on tyypillinen esimerkki tasa-arvoisesta kulttuurista. Koulutuksen näkökulmasta tämä nähtävissä siinä, että tasa-arvoisessa kulttuurissa opettaja kohtelee opiskelijoita tasavertaisina ja opetus on yleensä opiskelijakeskeistä. Opettajan rooli on olla ohjaamassa ja tukemassa oppimista. Hierarkisessa kulttuurissa opettajaa kunnioitetaan ja opiskelu on selkeästi opettajavetoista. Myös opettajan kokemuksella ja iällä on merkitystä kunnioittamisessa. Hierarkiseen kulttuuriin kuuluu myös se, että

opiskelija puhuu luokkatilanteessa vain kun opettaja käskee. Hierarkisessa kulttuurissa opettajan näkemystä ei ikinä saa kyseenalaistaa ja opettajan koetaan olevan kaikkietävä. (Valjus, 2006a)

Kulttuurieroja on havaittu myös siinä, miten siedetään epävarmuutta ja yllättäviä tilanteita. On kulttuureita, joissa täsmällisyys ja järjestelmällisyys korostuu. Tilanteiden yllättävä muutos aiheuttaa näissä kulttuureissa stressiä. Hofsteden (1991, Valjuksen 2006a) mukaan Suomessa siedetään epävarmuutta keskimääräisesti. Epävarmuutta heikosti sietävissä kulttuureissa odotetaan tarkkoja tehtävänantoja, tarkkoja tavoitteen asetteluja ja aikatauluja.

Kulttuurieroja tulee myös erilaisista sukupuoliroolien merkityksestä. On olemassa ns maskuliinisia ja feminiinisiä kulttuureja. Maskuliiniset kulttuurit korostavat selkeitä sukupuolirooleja; naisilla ja miehillä on selkeästi erilaiset toisistaan erottuvat roolit. Feminiinisissä kulttuureissa roolit ovat osittain sekoittuneet ja naiset voivat toimia samoissa tehtävissä kuin miehet. Pohjoismainen kulttuuri on selkeästi feminiininen. Koulutuksen näkökulmasta tämä ero näkyy maskuliinisista kulttuureista tulevien suhtautumisessa naisiin ja naisten oikeuksiin. Maskuliinisissa kulttuureissa naiset yleensä opettavat alaluokilla ja miehet yliopistoissa. Maskuliinisuus on nähtävissä myös suorituskeskeisyyden näkökulmasta. Maskuliinisessa kulttuurissa menestyminen on opiskelijalle tärkeää, kun taas feminiinisessä kulttuurissa sosiaaliset taidot ovat arvostetumpia kuin menestys sinänsä. Feministisessä kulttuurissa opiskelija haluaa olla enemminkin vaatimaton kun taas maskuliinisessa kulttuurissa opiskelija pyrkii olemaan paras. Anglosaksiset maat ja Japani ovat koulutuksen suhteen erittäin maskuliinisia. Näissä kulttuureissa heikko koulumenestys koetaan häpeällisenä. (Hofstede 1991, Valjuksen 2006a mukaan)

Yhtenä kulttuurienvälisenä erona on nähtävä tunteiden ilmaisussa nähtävät erot eri kulttuureissa. Ns. affektiivisissa kulttuureissa tunteet ilmaistaan avoimesti myös julkisesti ja virallisissakin tilanteissa. Päinvastaisessa, neutraalia itseilmaisua arvostavissa kulttuureissa pidättäytytään voimakkaiden tunteiden ilmaisusta ja suositaan etäisyyttä. Näin on etenkin virallisissa tilanteissa, kuten koulutuksessa. Suomi on hyvä esimerkki neutraalin itseilmaisun kulttuurista. Päinvastaisen kulttuurin edustajalle tämä voi olla osoitus siitä, ettei ihminen ole aidosti kiinnostunut siitä mitä tekee. (Valjus, 2006a)

Kulttuuriin liittyvänä haasteena voidaan pitää myös eri kulttuurien erilaista aikakäsitystä. Aikakäsitys voi olla polykroninen tai monokroninen. Polykroninen aikakäsitys tarkoittaa sitä, että ihmiset tekevät useita asioita samanaikaisesti ja toiminnassa korostuu osallistuminen ja tapahtumien loppuun saattaminen. Monokronisessa aikakäsityksessä taas keskitytään yhteen asiaan kerrallaan ja painotetaan aikataulujen ja suunnitelmien noudattamista. Monokronisessa kulttuurissa ollaan selkeämmin tehtäväorientoituneita kun taas polykronisessa kulttuurissa ihmissuhdekeskeisiä. Suomi on melko monokroninen kulttuuri tarkkoine aikatauluineen. (Valjus, 2006a)

Valjuksen (2006a) mukaan monikulttuurista korkeakoulusta käsittelevissä tutkimuksissa on tullut selvästi esille, että ulkomaisilla tutkinto-opiskelijoilla on vaikeuksia suomalaisen opiskelukulttuurin omaksumisessa. Ulkomaiset opiskelijat ovat yleensä arvioineet opetuksen tason sekä opetus- ja arviointimenetelmät melko hyviksi. Opetusta on kuitenkin usein kritisoitu monesta näkökulmasta. Kritiikille on ollut tyypillistä sen suuri vaihtelevuus. Yhtenä kritiikin kohteena on ollut opettajien kielitaito. Suuri osa kritiikistä on johtunut toimintatapojen eroista. Opiskelijat kritisoivat usein suomalaisia opetusmenetelmiä erityisesti siitä, että ne ovat luonteeltaan epäkeskustelevia. Osa opiskelijoista on toisaalta kokenut tämän positiivisena. Yleisesti on koettu opettajien ja opiskelijoiden epähierarkkinen ja lämminhenkinen vuorovaikutus positiivisena, mutta osa kuitenkin on pitänyt sitä myös kummallisena ja pelottavanaakin. Suomessa tyypillinen akateeminen vapaus on koettu osan opiskelijoista mielestä positiivisena, osan mielestä kuitenkin osoituksena opettajien vastuuttomuudesta ja liian alhaisesta vaatimustasosta. Näyttäisi siltä, ettei suomalaisesta opetuksesta vallitse monikulttuurisen opiskelijajoukon keskuudessa mitään yksimielistä näkemystä.

Valjuksen (2006a) kokoamien aiempien muiden tutkimusten mukaan oppimiskäsityksissä näyttäisi olevan eroavaisuuksia eri kulttuureissa. Suomalainen demokraattinen opetus näyttäisi soveltuvan joillekin, mutta useiden opettajaohjoitukseen opetukseen tottuneiden kohdalla se heikentää oppimista. Näyttäisi jopa siltä, että se voi aiheuttaa jopa välinpitämättömyyden suhtautumista opiskeluun. Opettajan kontrolloimaa oppimista on vaikea muuttaa opiskelijan omaksi sisäiseksi kontrolliksi.

Valjuksen (2006a) tutkimuksessa haastattelemat kouluttajat esittivät erilaisia ratkaisuja kulttuurieroista johtuviin opetuksen häiriötilanteisiin. Seuraavassa esittelemme näitä ratkaisuja lyhyesti. Erilaisista oppimisen hierarkia- ja yhteisöllisyyskäsitteistä johtuvat kriittiset tilanteet ratkaistiin kouluttajien mielestä keskustelemalla eroista, perustelemalla valittuja menetelmiä sekä harjoittelemalla suomalaisia käytäntöjä. Valjuksen haastattelemat kouluttajat olivat sitä mieltä, että Suomessa toimitaan opiskelijakeskeisen oppimiskäsityksen mukaan, koska sitä pidetään täällä kehittyneempänä kuin opettajajohtoista. Opetuksessa kuitenkin sovellettiin myös jonkin verran opettajajohtoisia menetelmiä opiskelijoiden sopeutumisen helpottamiseksi. Kouluttajien mukaan erot hierarkiakäsityksissä aiheuttivat haasteita myös ohjaukseen. Hierarkisen kulttuurin edustajat saattavat epäröidä korkeammassa asemassa olevan (professori tms) ohjaukseen hakeutumista, minkä vuoksi koulutuksen toteutuksessa ja ohjauksessa olisi hyvä olla mukana eriarvoisessa asemassa olevia henkilöitä. Ongelmia voi tulla myös palautteen keruussa, koska hierarkisissa kulttuureissa ei kritisoida suora korkeammassa asemassa olevia. Kouluttajat pitivät ratkaisuna palautteen keruuta myös suullisesti, epämuodollisesti, tai valtuuttamalla yhden opiskelijan keräämään kaikilta palautteen.

Edelleen Valjuksen (2006a) haastattelemat kouluttajat kertoivat häiriöitä aiheuttaneen erilaiset käsitykset sukupuolirooleista. Ratkaisuna tähän he näkivät mahdollisimman monimuotoisen sukupuolijakauman henkilökunnassa. Maskuliinisten ja feminiinisten kulttuurien ero tuli esille myös arviointiin, menestymisen sekä statuksen tavoitteluun liittyen. Ratkaisuna tähän nähtiin keskustelut erilaisista kulttuurisista oppimiskäsityksistä ja yhteisöllisyyden edistäminen heti opintojen alussa. Häiriöitä syntyi myös epävarmuuden sietokyvystä. Tämä näkyy esimerkiksi liian avointen oppimistehtävien kokemisena ahdistavina ja huonoina. Ratkaisuna nähtiin tehostettu ohjaus ja tehtävien moninaistaminen.

Kouluttajat toivat esille oppimistehtäviin liittyen erilaiset viestintätottumukset. Monikulttuurisessa koulutuksessa pidettiin tärkeänä monenlaista viestintää vaativien tehtävien hyödyntämistä. Suomalaisessa koulutuksessa paljon käytetyn kirjallisen viestinnän lisäksi pidettiin tärkeänä suullisen ja epäsuoran viestinnän lisäämistä. Lisäksi nähtiin tärkeänä huomioida opiskelijoiden kulttuurinen, kielellinen ja koulutuksellinen tausta ja pyrkiä eriyttämään tehtäviä niiden mukaan. Haastatteluissa tuli esiin myös häiriöitä, jotka eivät liity suoraan opetukseen. Erot aikakäsityksissä

ovat aiheuttaneet häiriöitä koulutuksen toteutuksessa. Ratkaisuna tähän nähtiin suomalaisen aikakäsityksen avaaminen ja harjoittelu. (Valjus, 2006a)

4.3.2 Kieliongelmistä johtuvat haasteet

Valjuksen (2006a) mukaan erilaiset kieliongelmat aiheuttavat häiriöitä monikulttuurisen ryhmän opetuksessa. Opiskelijat hallitsevat opetuskielen usein hyvin eritasoisesti. Opetuskielen heikommin hallitsevat opiskelijat pystyvät omaksumaan yhteiset pelisäännöt hitaammin, koska käsitteet ja käytännöt ovat heille uusia. Ongelmia voi tuoda myös se, ettei kouluttaja kiinnitä huomiota kielenkäyttönsä diplomaattisuuteen. Sama käsite voi tarkoittaa eri kulttuureissa aivan eri asioita ja tämä voi loukata opiskelijoita. Saattaa syntyä myös tilanteita, joissa samaa kieltä puhuvat opiskelijaryhmät alkavat puhua omaa kieltään vapaamuotoisimmissa tilanteissa ja sulkevat muut ulkopuolelle.

Oman haasteensa tuo monikulttuurisen ryhmän opetukseen myös opetushenkilökunnan vaihteleva kielitaito. Tämä tarkoittaa myös kielitaidon lisäksi taitoa käyttää kieltä riittävän selkeästi ja johdonmukaisesti. (Valjus, 2006a)

Ratkaisuna kielen tuomiin häiriöihin opetuksessa Valjuksen haastattelemat kouluttajat kokivat tehtävien ja oppimateriaalien eriyttämisen jokaisen kielitaidon mukaan. Kouluttajien tulisi kiinnittää huomiota kielenkäyttönsä myös ymmärrettävyyden näkökulmasta ja pyrkiä avaamaan kulttuurisidonnaiset käsitteet. Ryhmässä tulisi myös edistää yhteisöllisyyttä, jottei syntyisi kulttuurisia alaryhmiä.

4.3.2 Kouluttajan ominaisuuksista johtuvat haasteet

Valjuksen (2006a) mukaan monikulttuurisen opetuksen hallinta voidaan ymmärtää monikulttuurisena kompetenssina. Monikulttuurinen kompetenssi on haastateltujen kouluttajien mukaan ensinnäkin kiinnostusta ja kunnioitusta erilaisia kulttuureja kohtaan. Toiseksi monikulttuurinen kompetenssi on erilaisten kulttuurien käsitysten ja tottumusten tuntemista sekä oman kulttuurin käsitysten ja tottumusten tiedostamista. Kolmanneksi kouluttajien mukaan se on kykyä asettua erilaista kulttuuritaustaa edustavien opiskelijoiden asemaan, ymmärtää kotoutumishaasteita ja ulkomaalaisten arkea Suomessa. Näiden tiedollisten ja asenteellisten osaamisten lisäksi kouluttajat

korostivat kykyä huomioida monikulttuurisuus ja erilaiset kulttuurit toiminnassaan. Tämä ns. toiminnallinen monikulttuurinen kompetenssi on kykyä organisoida opetusryhmän mukaan ja toimia tehokkaasti monikulttuurisissa kriittisissä tilanteissa. Tämä tarkoittaa yleensä kouluttajien ominaisuuksina jämäkkyyttä, joustavuutta, kärsivällisyyttä, huumorintajua, hyväntuulisuutta, diplomaattisuutta sekä kykyä sietää epävarmuutta.

Valjuksen (2006a) haastateltavien mukaan asenteet ja kompetenssi kehittyi hitaasti kokemuksen ja harjaantumisen myötä. Kriisitilanteita ovat auttaneet ymmärtämään ja hallitsemaan kokemukset vieraista kulttuureista ja ulkomailla asumisesta, keskustelu kollegojen ja muiden samanlaisia tilanteita kokeneiden kanssa, kollegojen mallista oppiminen, alan tutkimuksen seuraaminen, monikulttuurisuutta käsitteleviin koulutuksiin osallistuminen, erilaisten toimintatapojen kokeilu sekä haasteiden ratkominen ja toiminnan kehittäminen yhdessä. Kaiken pohjana kouluttajat näkivät osaamisen kehittymiselle kiinnostuksen erilaisuutta ja erilaisia kulttuureja kohtaan.

5 OPETUSMENETELMÄT AMMATTIKORKEAKOULUISSA

5.1 Yleistä

”Elämme jatkuvassa muutoksessa” on jo erittäin tuttu sanonta nykypäivän ihmiselle. Joudumme sopeutumaan jatkuvaan ja nopeaan muutokseen, omaksumaan koko ajan uusia asioita. Toisille ihmisille muutos on innostavaa ja motivoivaa, kun toisille se aiheuttaa ahdistusta. Ahdistus aiheutunee siitä, että haluttaisiin asioiden tapahtuvan tiettyjen kaavojen mukaisesti, jolloin kaikkeen pystyisi varautumaan opettelemalla asian kerran. Kuitenkaan nykyajan elämä ei toimi siten. Täten ei opiskelijoillekaan koulumaailmassa voida enää opettaa ”oikeita” ratkaisuja, valmiita toimintamalleja, jotka pätsivät samanlaisina eri tilanteissa. Myös koulumaailman on mukauduttava maailman menoon ja opetettava opiskelijoita omaan havainnointiin, ajatteluun, tietojen yhdistelyyn ja ongelmanratkaisuun.

Bereiterin (Hakkarainen ym. 2004) mukaan liike-elämässä tietoa käsitellään asiana, jonka parissa voidaan työskennellä ja jota voidaan tietoisesti tuottaa ja tästä tulisi koululaitostenkin ottaa mallia. Bereiterin mukaan tärkeä tiedon syvällisen omaksumisen ja uusien oivallusten syntymisen ehto on, että opiskelija omaksuu tiedon vastaanottajan roolin lisäksi myös uuden tiedonrakentajan ja suunnittelijan roolin. Opiskelijan, ja meidän kaikkien tulisi pystyä tuottamaan omia ideoita, kehiteltävä niitä toteuttamiskelpoisiksi ja pystyttävä arvioimaan niiden merkitystä.

Ihmisten älykkyyttä on kautta aikojen pidetty yksilön henkilökohtaisena, pysyvänä ja muuttamattomana ominaisuutena. Nykyisin kuitenkin korostetaan sitä, että yksilön älykäs toiminta rakentuu vuorovaikutuksessa fyysisen ja sosiaalisen toimintaympäristön kanssa. (Hakkarainen ym. 2004)

Myös tämä asia puoltaa sitä, että koululaitosten tulisi kehittää opettamis- ja oppimismenetelmiä tämän suuntaiseksi. Oppimiskäsityksiin vaikuttavat monet tekijät: käsitykset inhimillisen tiedon ja psyykkisten prosessien luonteesta, yhteiskunnalliset perinteet ja normit sekä ne odotukset joita yhteiskunta on kulloinkin opetukselle ja koulutukselle asettanut. Niihin vaikuttavat myös viiveellä oppimista käsittelevän tutkimuksen teorialat ja se perinne miten tuloksia tulkitaan. (Rauste-von Wright ym. 2003).

Ammattikorkeakouluissa näkyy myös pyrkimys tietoa rakentamaan, omaa aikaisempaa tietoa täydentävään ja muokaavaan oppimiskäsityksen toteuttamiseen. Tämä näkemys poikkeaa aikaisemmasta koulumaisuudesta, jossa opettaja jakaa kaiken tiedon opiskelijalle ja opiskelija vastaanottaa tiedon suhteellisen passiivisesti. (Rauste von Wright & von Wright 1994) Osaltaan uudemman oppimiskäsityksen voi havaita aiheuttavan muutosvastarintaa sekä opettajien että opiskelijoiden joukossa. Kasvatustieteellisesti tätä oman tiedon rakentamiseen tähtävää näkemystä kutsutaan konstruktivistiseksi oppimiseksi. (Pylkkä 2007).

5.2 Konstruktivismi

Konstruktivistinen oppiminen on itsesäätelyä ja oppijakeskeistä oppimista; sen sijaan, että opiskeltaisiin valmiiksi konstruoituja tietoja, tieto rakennetaan henkilökohtaisesti aikaisempien kokemusten varaan. (Mäkinen 2004.)

Konstruktivistinen oppimiskäsitys näkee ihmisen ja oppijan aktiivisena tiedon konstruojana; opiskelija arvioi, tulkitsee oppimaansa aikaisemman tietonsa pohjalta ja sitä kautta muodostaa itselleen näkemyksen, joka palvelee juuri häntä oppijana. Tieto ymmärretään jatkuvasti muuttuvaksi. Faktatieto on jokaisen löydettävissä erilaisista tietolähteistä, mutta tärkeää on opettaa lisäksi sitä, miten tietoa etsitään ja käytetään omiin tarkoitukseen sopivana (Rauste-von Wright 1997.)

Jotta opiskelijalla olisi parhaat mahdolliset puitteet konstruoida tietoa, tarvitaan toimivia oppimisympäristöjä. Sen lisäksi, että oppijan kanssa kommunikoidaan, hänen valikoivaa tarkkaavaisuutta tulee suunnata opittavan asian kannalta oleelliseen asiaan jolloin oppija kokee, että hänessä heränneet kysymykset ovat hänelle itselleen tärkeitä. Toimivan oppimisympäristön on mahdollistettava opiskelijalle myös monipuolisen palautteen saanti. (Rauste-von Wright 1997.)

Oppiminen on aina kontekstisidonnaista; ihminen oppii jatkuvasti eikä oppiminen ole sidoksissa ainoastaan koulutustilanteisiin. Tärkeää on saada opiskelijat itse kokemaan oppimisprosessin monivaihteisuus, ymmärtämisen merkitys ja myös se, että tie ymmärtämiseen ei etene suoraviivaisesti ilman omia vaihtelevia tunteita. (Rauste-von Wright 1997)

Kun oppiminen hahmotellaan oppijan valikoivaksi ja tulkitseväksi palautteen hakuprosessiksi, kuten asianlaita on konstruktivisessa käsityksessä, etukäteen yksityiskohtaiseksi kirjoitettu opetussuunnitelma kyseenalaistuu. Yksittäisten tietojen ja taitojen erillinen opettaminen ja oppimisen kontrolli menettävät konstruktivisessa oppimiskäsityksessä keskeisen roolinsa ja esiin nousevat oppimisen taitojen opettamisen ehdot. Oppimistilanteessa tulee näin ollen keskeiseksi näiden taitojen kehittymistä edistävän oppimisympäristön luominen. (Rauste von Wright & von Wright 1994)

Tynjälän (1999) mukaan konstruktivistisesta oppimiskäsityksestä seuraa käytännön opetustyöhön seuraavanlaisia seurauksia:

- oppijan aktiivisuus on merkityksellistä ja opettajan roolin muutos oppijan oppimisprosessia tukevaksi
- Oppijan aikaisemmilla tiedoilla on suuri merkitys oppimisen perustana
- oppijan metakognitiivisten taitojen kehittyminen asteittain, oppilaita ohjataan asteittain lisääntyvään oppimisen itsesäätelyyn
- ymmärtäminen on tärkeämpää kuin ulkoa osaaminen
- erilaisten tulkintojen huomioon ottaminen ja siksi sellaisten opiskelumenetelmien käyttäminen missä oppijat ovat toistensa kanssa vuorovaikutuksessa
- oppimisen tilannesidonnaisuuden huomioon ottaminen
- monipuolisten representaatioiden kehittäminen
- sosiaalisen vuorovaikutuksen painottaminen
- uusien arviointimenetelmien kehittäminen
- tiedon suhteellisuuden ja tuottamistapojen esiin tuominen
- opetussuunnitelmien kehittäminen

Konstruktivistisen lähestymistavan pohjalta on kehitetty erilaisia opetuksen malleja, joissa konstruktivisuuden aste vaihtelee maltillisesta radikaaliin. Mallien mukaan opetuksen tarkoituksena on kehittää oppijan luovuutta, omaehtoisuutta, yhteistyökykyä, vapautumista ja itsenäistymistä. (Puolimatka 2002)

Konstruktivistisesta lähestymistavasta tämän työn tarkasteluun on valittu kaksi oppimisnäkemystä: tutkiva oppiminen sekä ongelma-perustainen oppiminen (problem-based learning). Nämä kaksi oppimisnäkemystä valittiin sen perusteella, että

tutkimassamme kohdeoppilaitoksessa nämä menetelmät ovat olleet kokeilussa. Seuraavassa esittelemme lyhyesti teoreettisen pohjan molemmista menetelmistä.

5.3 Tutkiva oppiminen

Tutkivan oppimisen pohjalla on kognitiivinen oppimiskäsitys. Kognitiivisen oppimiskäsityksen pedagogiseksi seurauksiksi voidaan todeta mm. seuraavanlaisia asioita; uutta tietoa omaksutaan aiemmin opittua käyttämällä, oppiminen on oppija oman toiminnan tulosta, oppiminen on aina kontekstisidonnaista, sosiaalisella vuorovaikutuksella on keskeinen rooli oppimisessa. Suomessa tutkivaa oppimista on tutkinut mm. Kai Hakkarainen.

Hakkaraisen ym (2004) mukaan tutkivalla oppimisella tarkoitetaan prosessia, jossa oppiminen etenee oppimisyhteisön jäsenten yhdessä asettamien ongelmien, käsitysten ja teorioiden sekä etsimänsä tieteellisen tiedon kehittävän arvioinnin ohjaamana.

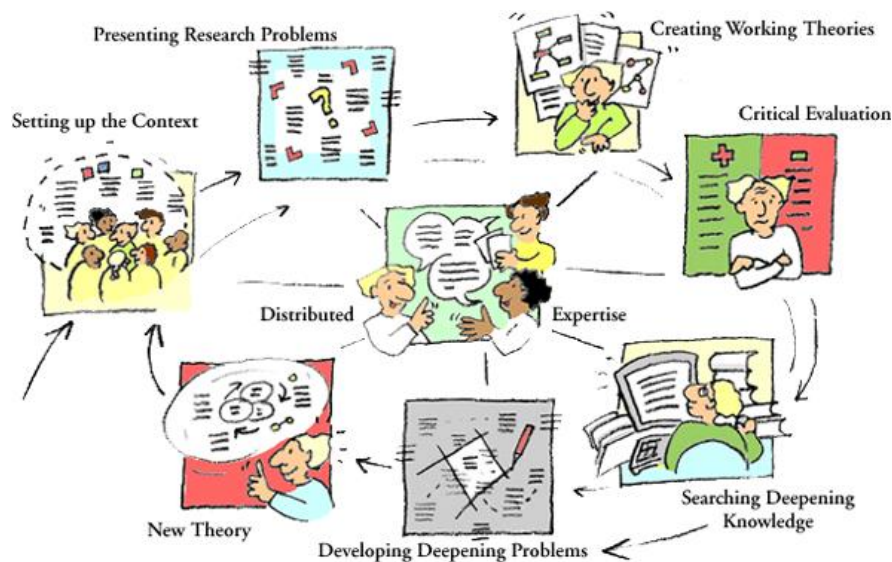
Malli muistuttaa suurelta osin ongelmakeskeistä oppimista (kts. seuraava luku), mutta tutkivassa oppimisessa korostetaan tutkittavan ilmiön keskeisiä käsitteitä ja todellisen ymmärryksen syvenemistä sekä tuotetun tiedon ja oman työskentelyn kriittistä arviointia ja kehittämistä. Tutkivassa oppimisessa oppijat itse kehittävät omat tutkimusongelmansa, joita ratkaistaan tarkentavien alaongelmien avulla. (Rissanen 2002)

Oppimisprosessia tutkivassa oppimisessa voidaan kuvata spiraalina, jossa alkuksi epämääräiset kysymykset sekä teoriat tarkentuvat täsmällisiksi. Oppimisprosessi (kuvio 1) voidaan Hakkaraisen ym. (2004) mukaan jakaa osatekijöihin, joita ei tule kuitenkaan ymmärtää liian mekaanisesti; joku osa voi esimerkiksi jäädä pois.

Oppimisprosessi alkaa *asiayhteyden luomisella*. Asiayhteyden luominen auttaa oppijoita hahmottamaan ilmiön merkitystä ja se voidaan tehdä nostamalla esiin todellisuuden ongelmia. *Tutkimusongelman asettamisessa* oppijoiden tehtävänä on määritellä tutkittavan asian aihepiiristä ne ongelmat, joita he ryhtyvät tutkimaan. Ongelmat syntyvät opiskelijoiden tarpeesta oppia jotain uutta; he tunnistavat, etteivät

tiedä asiasta kaikkea tai eivät pysty liittämään uutta tietoa heidän vanhaan tietämykseen.

Oppijan *omien työskentelyteorioiden luomisen vaiheessa* opiskelija aktivoi oman aikaisemman tietonsa siten, että oppija esittää ongelman selityksen aikaisempaan tietoon perustuen. *Työskentelyteorioiden kriittinen arviointi* -vaiheessa oppijat arvioivat rakentavasti oman tutkimusprosessinsa edistymistä ja asettavat uusia tavoitteita. Arviointia voi esimerkiksi olla teorioiden vertailu, niiden vahvuuksien ja heikkouksien pohdinta. Seuraavassa vaiheessa opiskelijat *etsivät uutta tietoa* omien teorioiden ja selitysten kehittämiseksi ja systemaattinen tiedonhankintaprosessi toistuu asteittain syvenevinä tiedonhankintakierroksina. Jokaisen tiedonhankintakierroksen jälkeen hankittua tietoa tulisi arvioida kriittisesti. Lisäksi uuden tiedon liittäminen oppijan aikaisempiin tietoihin *synnyttää uusia ongelmia* ja edellyttää täten vielä syvempää tiedonhankintaprosessia. (Hakkarainen ym. 2004)



Kuvio 1. Oppimisprosessi. (Hakkarainen ym. 2004)

Tutkivan oppimisen tavoitteena on käsitteellinen muutos. Oppijoiden tulisi pystyä luomaan uusia teorioita ja löytämään tutkittavan ilmiön kannalta oleellista tietoa. Keskeisenä tavoitteena on myös jakaa tutkimusprosessi oppimisyhteisön kesken. Oppiminen tulisi olla yhteisöllistä tiedonrakentelua, johon osallistuvat oppilaat, opettajat ja aihepiirin asiantuntijat. (Rissanen 2002)

Yhteenvedona voisi sanoa, että tutkiva oppiminen tähtää tiedollisen toimijuuden ja siihen liittyvien tiedonkäsittelytaitojen kehittämiseen, jota selviytyminen tulevaisuuden yhteiskunnassa vaatii. Tutkivalla oppimisella viitataan sellaiseen oppimiseen, jossa tietoja ei omaksuta valmiina, vaan oppija ohjaa itse omaa oppimistaan asettamalla ongelmia, muodostamalla omia käsityksiään ja selityksiään sekä hakemalla tietoa itsenäisesti ja rakentamalla syntyneestä tiedosta laajempia kokonaisuuksia. Opettajalla on tehtävä toimia tämän prosessin ohjaajana. (Hakkarainen ym. 2001)

5.4 Ongelmaperustainen oppiminen

Ongelmaperustaisen oppimisen pedagogisena lähtökohtana on ajatus, että oppijoiden omakohtaiset ongelmanratkaisuyritykset johtavat omaksutun tiedon vähittäiseen syvenemiseen ja elävän, omakohtaisesti merkityksellisen ja sovellettavissa olevan tiedon syntyyn. Tarkoitus on ymmärtää oppimistaan. (Rasinkangas 2004, 38)

Opittavalle sisällölle saavutetaan parempi käyttöarvo, kun oppiminen tapahtuu tosielämän ongelmia ratkomalla. Ongelmatilanteisen oppimisen lähtökohtana on ennalta suunniteltu ongelma, jota opiskelijat 3-5 hengen ryhmissä lähtevät tuutorin tukemana ratkomaan. Oppimisprosessin voidaan nähdä kulkevan seuraavien vaiheiden kautta; 1) ongelman esittäminen, 2) ongelman analysointi ja määrittelemine, olemassa olevan tiedon kartoittaminen, 3) jatkoselvittelyiden ja tiedonhankinnan tarpeen määrittely, 4) tiedon etsiminen ja muiden ryhmien konsultointi, 5) ratkaisuvaihtoehtojen hahmottelu ja 6) loppupäätelmien ja analyysin teko sekä raportointi. (Suomen virtuaaliyliopisto 2008)

Rasinkangas (2004, 39) listaa kirjassaan ongelmalähtöisen oppimisen taustalla oleviksi pedagogisiksi kriteereiksi seuraavia: itseohjautuva oppiminen, kumppanuuteen perustuva tiedon tuottaminen ja luominen, kokemuksellinen

oppiminen, oppimisen kontekstuaalisuus ja työelämälähtöisyys, vuorovaikutukseen perustuva yhteisöllinen oppiminen, yksilöllisten oppimiskäytäntöjen kunnioittaminen, elinikäinen oppimisen periaate sekä avoin, joustava ja oppimiskeskeinen oppimisen arviointi. Oppimisprosessi haastaa opiskelijat opiskelemaan, jakamaan tietojään työskentelemällä ryhmissä ja etsimään ratkaisuja todellisiin työelämän tilanteisiin samalla ottaen vastuun omasta oppimisestaan. Oppiminen ongelma- ja perustaisessa oppimisessa tapahtuu vuorovaikutteisessa prosessissa yksilön, ryhmän ja ohjaajan, opettajan ja työelämän välillä. Parhaimmillaan uuden tiedon lisäksi opitaan uusia ajattelutapoja, jolloin tietämys asiasta on eritasoista kuin perinteinen kirjallisuus. (Rasinkangas 2004, 41)

Opettaja ongelma- ja perustaisessa oppimisessa on valmentaja ja oppimisen tukija. Pääasiallinen tavoite opettajalle on tuoda esiin ryhmän osaaminen luomalla stimuloiva, rohkaiseva, nautittava ja lämmin ympäristö ryhmään. Opettajan tulee huomioida ryhmän dynamiikka ja olla paikalla jos ongelmia ilmenee. Opettajan tehtävänä on kysyä avoimia kysymyksiä ja ohjata kysymyksillä opiskelijat ymmärtämään aiheen ja tilanteen moninaisuus. Opettajalla on myös rooli aktivoida oman oppimisen reflektointia ja haastaa opiskelijat syvempään oppimiseen. (Fagerholm & Helelä 2003, 28-29)

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

6.1 Tutkimuksen metodologia

Työn tutkimuksellinen osio keskittyy kuvaamaan yhden oppilaitoksen opettajien näkemyksiä ja kokemuksia monikulttuurisen ryhmän opettamisesta. Valitsimme työhön kvalitatiivisen tutkimusotteen siksi, että tutkimuksen tarkoituksena on kuvata ja ymmärtää mahdollisimman monipuolisesti ja kokonaisvaltaisesti tutkittavaa kenttää sekä siinä tapahtuvia ilmiöitä. Kvalitatiivisella otteella ei yleensä pyritä aineiston yleistettävyyteen, mikä ei myöskään ole tämän tutkimuksen tavoite.

Saadaksemme mahdollisimman monipuolisen kuvan kentästä, päädyimme valitsemaan tutkimusmenetelmäksi fokusryhmähaastattelun. Tämä tarkoittaa sitä, että

ryhmä ihmisiä keskittyy keskustelemaan annetusta aiheesta. Fokusryhmän haastattelussa haastatteli rohkaisee ryhmää keskinäiseen vuorovaikutukseen eikä niinkään ole kiinnostunut keräämään yksittäisiä mielipiteitä. Haastattelussa ollaan kiinnostuneita siitä, millaisen maailman ryhmä yhdessä rakentaa tutkittavasta ilmiöstä: miten he reagoivat muiden näkemyksiin ja mielipiteisiin, kuinka he rakentavat siltoja erilaisten näkemysten välille. (Eriksson & Kovalainen 2008, 171-175)

Yleensä fokusryhmä koostuu kahdesta kymmeneen osallistujasta ja tarkoitus on, että osallistujat saavat ilmaista mielipiteitään mahdollisimman vapaasti. Luonteeltaan fokusryhmät ovat avoimia eikä niissä tapahtuvia keskusteluita voi täysin ennalta määrittellä tai suunnitella. (Eriksson & Kovalainen 2008, 179)

6.2 Tutkimuksen toteuttaminen

Fokusryhmäkeskusteluun osallistui kolme Savonia-ammattikorkeakoulun liiketalouden opettajaa. Opettajat valitsimme mukaan sillä perusteella, että he kaikki ovat opettaneet monikulttuurisia ryhmiä sekä käyttäneet opetuksessaan joko tutkivan opettamisen tai ongelma-perustaisen oppimisen menetelmiä. Kaikilla opettajilla oli useamman vuoden kokemus työstä kyseisessä oppilaitoksessa. Nämä opettajat tuntevat toisensa, minkä ajattelimme helpottavan ryhmäkeskustelun kulkua. Joskus keskustelun kulkua häiritsee se, että keskustelijat eivät tunne toisiaan ja saattavat siksi olla arkoja ilmaisemaan mielipiteitään, näkemyksiään ja kokemuksiaan (Eriksson & Kovalainen 2008, 179).

Olimme molemmat mukana ohjaamassa keskustelua. Molemmilla meistä on myös kokemusta haastateltavien kanssa samoissa koulutusohjelmissa opettamisesta. Ennen haastattelutilannetta olimme esitelleet opettajille kehittämishankkeemme sisällön ja haastattelun tarkoituksen. Keskustelua varten olimme itse valmisteilleet keskusteltavia teema-alueita varmistaaksemme sen, että tarvittaessa pystymme tarjoamaan keskustelijoille uusia näkökulmia. Tarkoituksena oli kuitenkin antaa keskustelijoiden viedä asiaa eteenpäin mahdollisimman vapaasti. Keskustelu nauhoitettiin ja teimme molemmat omat muistiinpanot sekä sisällöstä että vuorovaikutuksesta. Keskustelu kesti noin yhden tunnin.

Fokusryhmän aineiston analyysi on hyvin pitkälle samanlaista kuin minkä muun kvalitatiivisen aineiston kanssa. Huomiota kiinnitetään kuitenkin vuorovaikutuksen ilmentymiseen. (Eriksson & Kovalainen 2008, 187)

Keskustelun jälkeen kokoonnuimme yhteen purkamaan aineiston sekä kuuntelemalla äänitysnauha että lukemalla toistemme muistiinpanot vuorovaikutuksen ilmentymisestä. Huomasimme, että olimme kiinnittäneet huomiota hyvin pitkälle samanlaisiin tapahtumiin. Sisältö jakaantui selkeästi tiettyihin teemoihin, joiden mukaan päätimme aineiston järjestää. Esittelemme seuraavassa teemat sekä vuorovaikutuksen rakentumisen teemaan liittyvässä keskustelussa.

6.3 Tutkimuksen tulokset

Ryhmäkeskustelussa esille tulleet teemat olivat: opettajien kulttuuritaidot, opettajien viestintätaidot, opettajien sisältöosaaminen, opetusmenetelmät sekä monikulttuurisen ryhmän muut haasteet.

Opettajien kulttuuritaitojen yhteydessä keskusteltiin esimerkiksi eri kulttuurien erilaisista vuorovaikutustavoista sekä erilaisista auktoriteettikäsitteistä eri kulttuureissa. Suomessa opettajan ja opiskelijan välinen vuorovaikutus on suhteellisen avointa ja ”tasapuolista”, opettaja käsitetään enemmän opiskelun tukijaksi ja ohjaajaksi kuin varsinaiseksi auktoriteetiksi. Useammissa muissa kulttuureissa opettaja on kuitenkin suhteellisen vahva auktoriteetti ja opiskelijat odottavat samaa auktoriteettia myös suomalaiselta opettajalta.

Keskusteluissa tuli myös esille joidenkin kulttuurien tapa lahjoa myös opettajaa; suomalaiselle opettajalle tämä herättää ihmetystä ja ryhmäkeskustelussa pohdittiin, miten sellaiseen tulisi suhtautua. Suomalaisessa kulttuurissa lahjonta voidaan tulkita vilpin yritykseksi. Ryhmäläiset nostivat esiin yleisen erilaisuuden ymmärtämisen haasteen: olipa kyse monikulttuurisesta tai suomalaisesta opiskelijaryhmästä, erilaisuutta ilmenee molemmissa. Opettajan haasteena on siis ylipäänsä ymmärtää erilaisia opiskelijoita, erilaisia tyynejä oppia.

Ryhmä pohti sitä, miten opettajien monikulttuurista osaamista voidaan saavuttaa. Ryhmäläiset tunnistivat erilaisia koulutusten järjestäjätahoja, mutta yhdenlainen johtopäätös oli, että monikulttuurisen ryhmän ohjaaminen vaatii myös kokemusta käytännön työstä – järjestetyillä koulutuksilla pystytään tarjoamaan erilaisia työkaluja, mutta todellinen haaste on se, kuinka hyvin opit käyttämään ko. työkaluja omassa työsssäsi.

Opettajien viestintätaitojen yhteydessä ryhmä pohti erityisesti opettajalle riittävää kielitaitoa. Huomioitiin, että opiskelijoiden kielitaito on erittäin heterogeeninen ja tämä korostuu varsinkin opintojen alkuvaiheessa. Keskustelijat tunnistivat, että erityisesti suomalaiset opiskelijat ovat erittäin kriittisiä ja vaativia opettajan kielitaidon suhteen. Johtopäätöksenä ryhmä muodosti näkemyksen, että opettajan kielitaito on riittävä silloin, kun hän saa asiansa ymmärrettävästi selvitettyä opiskelijoille. Varsinaista kielitaitoa ja ääntämistä tärkeämpi on kokonaisvaltainen viestintäosaaminen, opiskelijoiden ja opetustilanteiden havainnointi sekä erilaisissa tilanteissa mukana pysyminen.

Viestintäosaamisen ohella keskustelijat nostivat esiin *sisältöosaamisen*; minkälaista sisältöosaamista tarvitaan, kuinka laajalti opettajan pitää pystyä hallitsemaan opetettavan aiheen sisältö. Tämä asia korostuu kyseessä olevan oppilaitoksen opettajien joukossa siitä syystä, että heidän opetettavat kurssit vaativat suhteellisen laaja-alaista osaamista.

Ryhmäläiset jatkoivat pohdintaansa myös kyseenalaistaen sitä, että mikä substanssiosaaminen itse asiassa on edes ”oikeaa”; onko oikein opettaa esimerkiksi eurooppalais-amerikkalaisella lähestymistavalla kansainvälistä liiketoimintaa vai onko kenties aasialainen lähestymistapa oikeampi. Nykyaikana liiketoimintaan liittyvää tietoa on valtavasti saatavilla ja opettajan tehtävänä lienee hallita aihealue pääpiirteittäin, mutta edelleen, suuri paino koettiin olevan sillä, että opettaja pystyy ohjaamaan opiskelijoita erilaisille tietolähteille ja käyttämään niitä hyväksi kulloiseenkin tilanteeseen sopivalla tavalla.

Opettajat ohjattiin keskustelemaan tarkemmin *opetusmenetelmistä*. Opetusmenetelmiinkin liittyen keskustelijat toivat esiin erilaiset auktoriteettikäsitykset sekä hyvin erilaiset oppimiskäsitykset eri kulttuurien osalta. Tämän vuoksi oman

oppilaitoksen oppimiskäsityksen sisäänajo on erittäin tärkeä asia opintojen alkuvaiheessa. Ongelmaksi saattaa muotoutua se, että oppilaitoksella ei käytännön tasolla olekaan yhtenäistä oppimiskäsitystä ja yhteistä linjaa opettamismenetelmistä. Jollain tasolla tämä ongelman ilmentyminen huomioitiin myös kyseisessä oppilaitoksessa.

Toisaalta pohdittiin sitä, että opettajat ovat kuitenkin itsenäisiä asiantuntijoita, jolloin heille pitäisi antaa vapaus käyttää sellaisia menetelmiä kuin itse kokevat sopiviksi. Kuitenkin, jos verrataan hyvin behavioristiseen käsitykseen nojaavaa opettajakeskeistä luennointia opiskelijoita aktivoivaan ongelmaaperustaiseen oppimiseen, saatetaan aiheuttaa paljon epäselvyyksiä opiskelijoiden näkökulmasta siitä, millaista on hyvä opettaminen. Ryhmän mukaan erilaisuuden tunnistaminen on tärkeää tässäkin asiassa; opiskelijat tulisi pikku hiljaa opettaa erilaisiin tapoihin työskennellä. Esimerkiksi ryhmätyön tekeminen voi olla täysin uusi asia toisesta kulttuurista tulleelle, kun suomalaisessa kulttuurissa ryhmätöitä on totuttu tekemään ala-asteesta lähtien.

Opetusmenetelmiin liittyen nostettiin vielä esiin arvioinnin haasteellisuus. Keskustelijat totesivat, että opiskelijaa aktivoivat menetelmät kannustavat tuottamaan itse näkemyksiä opetettavasta aiheesta, tarkkailemaan ympäristöä, tekemään johtopäätöksiä. Kulttuurista riippuen opiskelijat tekevät havaintoja hiukan eri asioista, heitä ihmetyttää erilaiset asiat ja he ovat tottuneet kirjoittamaan esimerkiksi esseitä eri tavoin kuin toisesta kulttuurista tuleva. Kuinka tämä asia huomioidaan arvostelussa? Pystytäänkö opiskelijalle selvittämään niin tarkasti haluttu formaatti oppimistuotosten esittämisestä vai pitäisikö opiskelijan aktiivisuuteen liittää myös se, että hän voi esittää tuotokset omalla tavallaan ja opettajalla tulisi olla sen verran osaamista, että hän pystyy tulkitsemaan itselleen vieraalla tavalla esitetyt asiat.

Keskustelijoita pyydettiin nostamaan erityisesti esiin ongelmaaperustaisen oppimiseen liittyvät haasteet monikulttuurisessa ryhmässä ja ryhmän kokemukset eivät olleet erityisen onnistuneita menetelmien käytössä. Syyksi kuitenkin ei koettu menetelmien huonous vaan riittämätön menetelmätuntemus, opettajavaihtuvuus, yksipuolinen soveltaminen, liian nopeatuhtinen käyttöönotto uusien opiskelijoiden kanssa sekä palautteen antamisen huomioimattomuus sillä seurauksella, että opiskelijat eivät olleet varmoja, olivatko he oppineet oikeanlaisia asioita.

Edellä esitettyjen teemojen lisäksi keskustelussa nousi esiin myös muunlaisia haasteita. Keskustelijoiden mielestä ryhmien suuri *heterogeenisyys* hankaloittaa erilaisten menetelmien käyttöä; osa opiskelijoista on hyvinkin valmiita itsenäisempään ja aktiivisempaan opettamiseen, kun osa kaipaa paljon tukea opettajalta.

Ryhmäkokojen suuruus koettiin hankaloittavan aktiivista opiskelijälähtöistä opettamista, opettajan resurssit eivät riitä antamaan ohjeistusta erilaisilla tavoilla sitä tarvitseville. Ryhmät koostuvat myös sekä *tutkinto-* että *vaihto-opiskelijoista*, mikä toisaalta tuo omat haasteensa. Vaikka ”omille” erilaisista kulttuureista tuleville opiskelijoille saataisiinkin uudet opetusmenetelmät toimimaan, lyhyiksi ajoiksi tulevat vaihto-opiskelijat eivät välttämättä pysty omaksumaan toisenlaisia menetelmiä.

Todettiin myös että maahanmuuttajilla saattaa olla muitakin vieraaseen yhteiskuntaan ja kulttuuriin liittyviä *sopeutumisongelmia* ja näiden todettiin heijastuvan opiskelussa.

Oman haasteensa aiheuttaa myös se, että opiskelijat valikoituvat oppilaitoksiin siten, että heistä muodostuu hyvin heterogeeninen ryhmä. Valintatilanteessa ei pystytä arvioimaan sitä tai oppilaitoksen markkinoinnissa ei ole kiinnitetty huomiota siihen, että opiskelijat hakiessaan tietäisivät, minkälaiseen oppilaitokseen ovat tulossa opetusmenetelmien näkökulmasta.

Opettajille monikulttuuriset ryhmät tarjoavat mielenkiintoisen työskentelykentän, mutta haasteita on niin paljon, että ryhmä totesi, että on vain harvoja opettajia, jotka ovat kiinnostuneita monikulttuuristen ryhmien opettamisesta.

7 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli kartoittaa kirjallisuuden, aiempien tutkimusten, asiantuntijahaastatteluiden sekä kirjoittajien omien havaintojen perusteella ammattikorkeakoulujen monikulttuuristen ryhmien opettajilta vaadittuja kompetensseja. Lisäksi erityisesti keskityimme pohtimaan tutkivan oppimisen ja ongelmaperusteisen oppimisen strategioiden käyttämistä monikulttuuristen ryhmien opetuksessa.

Tässä kehittämishankkeemme johtopäätösluvussa käymme ensiksi läpi sitä, mitä on monikulttuurisen ryhmän opettaminen ja mitä se vaatii opettajalta. Nämä johtopäätökset teemme aiemman tutkimuksen ja järjestämämme haastattelun pohjalta. Tämän jälkeen pyrimme tekemään johtopäätökset mitä nämä haasteet ovat opetusmenetelmällisestä näkökulmasta. Opetusmenetelminä tarkastelemme ongelmaperustaista oppimista sekä tutkivaa oppimista. Pyrimme myös tekemään johtopäätöksiä näiden opetusmenetelmien soveltuvuudesta monikulttuurisen ryhmän opetuksessa.

Monikulttuurisen ryhmän ohjaaminen vaatii aina erityishuomiota. Valjuksen (2006b) mukaan lähtökohtana on oman kulttuurin tunnistaminen, jotta pystytään suhteuttamaan omat käytännöt muista kulttuureista tulevien kanssa. Monikulttuuriselle yhteisölle tai opetusryhmälle on tyypillistä tietty epävarmuus ja ennakoimattomuus. Tämän aiheuttaa eri kulttuureista tulevien henkilöiden erilaiset ajattelu- ja käyttäytymistottumukset. Monikulttuurisessa ryhmässä henkilöiden kulttuurierot voivat aiheuttaa myös ristiriitoja. Monikulttuurisen opetuksessa ilmeneviä häiriöitä voidaan selittää eri näkökulmista. Pääpaino on yleensä kulttuurieroilla. Kulttuurieroista johtuvat häiriöt ovat yksi osa kokonaisuutta. Muita lähes yhtä tärkeitä näkökulmia ovat kieliongelmat, ulkomaalaisia kohtaan koetut ennakkoluulot ja syrjintä sekä maahanmuuton aiheuttama stressi. (Valjus 2006b) Emme tässä kehittämishankkeessa käsitelleet ennakkoluuloja, syrjintää ja maahanmuuton aiheuttamaa stressiä, koska päätimme keskittyä mielestämme häiriöihin jotka enemmän vaikuttavat opetusmenetelmien valintaan.

Haastattelussamme opettajat nostivat kulttuurisista eroista esiin erityisesti vuorovaikutustavat ja auktoriteettikäsitteet. Suomalaisen kulttuurin suhteellisen välitön vuorovaikutus opiskelijan ja opettajan välillä voi tuntua ulkomaalaisesta omituiselta ja jopa heikentää koettua opettajan auktoriteettia. Kielitaidon rinnalle haastateltavat opettajat nostivat esiin yleisen viestintäosaamisen ja opetustilanteiden kokonaisvaltaisen havainnoinnin. Myös itse substanssiosaamisen tarve rakentuu opiskelija-aineksen kautta. Opettajat tunnistavat sen, että länsimainen tapa tehdä asioita ei ole sen oikeampi kuin muidenkaan tavat, joten tärkeäksi koettiin perusasioiden avaaminen opiskelijoille ja sen jälkeen tiedonlähteille ohjaamisen, jolloin samalla annetaan opiskelijalle tilaa hyödyntää oman kulttuurinsa tiedonlähteitä.

Opetusmenetelmällisestä näkökulmasta kulttuurien erilaiset arvorakenteet ovat haaste opetusmenetelmien kannalta. Suomalainen opetuskulttuuri edustaa enemmän individualistista arvorakennetta sillä, että yksilö uskaltaa ja häntä kannustetaan olemaan erilainen, ottamaan vastuu omasta oppimisestaan ja jopa määrittelemään itse ne asiat, joita haluaa oppia ja millä tavoin. Ongelmaperustainen oppiminen soveltuu tällaiselle yksilölle opitun vastuunottamisen näkökulmasta, mutta toisaalta opettaa myös kollektiivisuuteen ja yhteisten päämäärien luomiseen. Hyvin kollektiivisesta kulttuurista tulleen yhteisöllisyys on tuttua, mutta opiskeluympäristössä opettajan antama vapaus voi tuntua haasteelliselta. Kollektiivisesta kulttuurista tullut on tottunut siihen, että yhteisö antaa säännöt, määrittelee mitä opiskelijan tulisi oppia ja tietää ja ongelmaperustaisen oppimisen lähtökohta ei tarjoakaan tätä. Haastatteluissa opettajat toivat esiin tämän haasteen ja pohtivat ratkaisuksi edelleen erilaisuuden tunnistamista, näkyväksi tekemistä ja sen kautta menetelmän opettamista opiskelijoille pienin askelein.

Jo aikaisemmin esille tullutta auktoriteettia voidaan tarkastella myös kulttuurien arvorakenteiden kautta. Toisissa kulttuureissa opettajan auktoriteetti perustuu tietynlaiseen valtaetäisyyteen, mikä ei toteudu ongelmaperustaisissa menetelmissä. Opettajan rooli on olla ohjaaja ja tukija, joka on lähellä opiskelijoitaan silloin kun he tarvitsevat tukea. Opettaja ohjaa ja antaa opiskelijoille aikaa selvittää itse annettu ongelma tai haaste. Hierarkkisuuuteen kuuluu myös opettajan henkilökohtaiset ominaisuudet, jolloin nuori ja kokematon opettaja ei voi saavuttaa korkeaa asemaa. Tämä lähtökohta on tullut osittain esille kirjoittajien kokemuksissa, mutta toisaalta molemmat ovat kokeneet, että ”alkujärkytyksen” jälkeen (alkujärkytyksellä viittaamme siihen, että molemmat työn kirjoittajat ovat nuoria opettajia) opiskelijat mukautuvat suhteellisen nopeasti siihen, että nuorikin opettaja voi tietää asioita ja on valmiimpi pohtimaan erilaisia ratkaisuja asioihin. Tämä puoli voi antaa myös opiskelijoille itsevarmuutta ja mallia siitä, että kaikkia asioita ei tarvitse valmiiksi tietää, tärkeintä on avoin uteliaisuus ja tieto siitä, mistä ratkaisuja voi löytää.

Epävarmuuden sietokyky eroaa kulttuureittain. Tämä voi olla myös haaste opetusmenetelmällisestä näkökulmasta. Suomalaisessa opetuskulttuurissa ja nykyaikaisissa opetusmenetelmissä, kuten ongelmaperustainen ja tutkiva oppiminen ovat, on pyrkimyksenä usein melko avoimet oppimistehtävät. Avointen oppimistehtävien tarkoitus on antaa tilaa opiskelijoiden omalle pohdinnalle ja

mieltymyksille. Kuitenkin monissa kulttuureissa, esim. venäläisessä siedetään epävarmuutta ja tehtävien liikaa avoimuutta huonosti ja saatetaan kokea tämä jopa opettajan kyvyttömyytenä tehdä tarkkoja tehtävänantoja.

Opetusmenetelmällisestä näkökulmasta oman haasteensa tuo eri kulttuurien jakautuminen maskuliinisiin ja feminiinisiin. Maskuliinisissa kulttuureissa naiset yleensä opettavat alaluokilla ja miehet yliopistoissa. Tulisiko tasa-arvoisessa Suomessa tämä ottaa jotenkin huomioon esimerkiksi pyrkimällä ottamaan opintojaksoihin mahdollisuuksien mukaan aina molempia sukupuolia? Maskuliinisuus on nähtävissä myös suorituskeskeisyyden näkökulmasta. Maskuliinisessa kulttuurissa menestyminen on opiskelijalle tärkeää, kun taas feminiinisessä kulttuurissa sosiaaliset taidot ovat arvostetumpia kuin menestys sinänsä. Feministisessä kulttuurissa opiskelija haluaa olla enemmänkin vaatimaton kun taas maskuliinisessa kulttuurissa opiskelija pyrkii olemaan paras. Tämä voi tuoda haasteen, jos opetusmenetelmäksi valitaan pbl –tai tutkiva oppiminen, koska näissä menetelmissä korostuu selkeästi tasa-arvoisuus eikä suorituskeskeisyys tai pyrkimys paremmuuteen ole tavoiteltavaa.

Aikakäsityksen tuomat haasteet opetusmenetelmällisestä näkökulmasta ovat suhteellisen mielenkiintoista pohdittavaa. Suomalaista kulttuuria pidetään monokronisena kulttuurina tarkkojen aikataulujen ja ohjelmien näkökulmasta (Valjus 2006b). Ongelmaperustaiset oppimisnäkökulmat haastavat suomalaisetkin opiskelijat irti annetuista suunnitelmista ja sitä vastoin tekemään itse aikataulunsa. Ongelmaperustaisen oppimisen edellytyksenä on, että opiskelijat pystyvät työstämään asioita yhtäaikaaisesti, he saattavat löytää projektin alkuvaiheessa materiaalia loppuvaiheen tarpeisiin ja heidän tulee pystyä hahmottamaan kokonaisuus siten, että he tunnistavat löydetyn tiedon tarpeellisuuden.

Kielitasoerot sekä opettajan että opiskelijan näkökulmasta ovat keskusteluttaneet keräämissämme tietolähteissä. Kieliongelmat voivat aiheuttaa hyvinkin harmillisia tilanteita, koska vieraskielisten sanojen ja merkitysten käyttötaito vaihtelee. Sekä Valjuksen (2006b) että omissa haastatteluissa tultiin siihen tulokseen, että tämäkin haasteellisuus on tunnistettava, pyrittävä tuomaan se esiin opiskelijoiden kanssa työskennellessä. Ongelmaperustaisen oppimisen näkökulmasta oppimisen väljyys voisi mahdollistaa vapaamman vuorovaikutuksen, läheisemmän viestinnän, jolloin opiskelijat keskenään sekä opettaja opiskelijoiden kanssa, saavat mahdollisuuden

selittää tarkoittamaansa asiaa. Lisäksi päästään käyttämään non-verbaalista viestintää, jolloin viestin ymmärrettävyys helpottuu.

Opettajan substanssiosaaminen suhteessa ongelmaperustaiseen opettamiseen on monitahoinen asia. Toisaalta ongelmaperustainen opettaminen vaatii opettajalta kokonaisuuden ymmärtämistä, jotta hän kykenee sijoittamaan opiskelijoiden esille tuomat asiat oikeaan kohtaan. Toisaalta opettajan yhtä tärkeää ”opettamista” on se, kuinka opiskelijat löytävät tietoa ja lisäksi, kuinka opiskelijoiden tulee arvioida löytämänsä tietoa. Opettajan substanssiosaaminen keskittyy myös siihen, kuinka hyvin hän pystyy itse tekemään kysymyksiä, haastamaan, avustamaan opiskelijoita jäsentämään kerättyä tekstiä ja tekemään siitä pohdintoja, liittämään uutta tietoa aikaisemman yhteyteen.

Ylipäättänsä monikulttuuriseen opettamiseen liittyvä ilmiö ja ongelma on hyvin monitahoinen. Toisaalta ihmiset, opiskelijat ja opettajat ovat yksilöinä erilaisia, oman personansa ja osaamisen omaavia ihmisiä, eikä opettamismenetelmät tai oppimistavat ole irrallinen asia yksilöstä. Johtopäätöksissä olemme käyneet läpi aiheeseen liittyviä elementtejä löydetyn kirjallisuuden, että tekemämme haastattelun perusteella. Tiedonlähteet ovat nostaneet esiin samoja asioita, ja vaikuttaa siltä että sinänsä pelkkä opettamismenetelmäkeskustelu ei ole riittävää, vaan yksilön oman persoonallisuuden, asenteiden kokonaisuus ovat niitä asioita, jotka korostuvat monikulttuurisen ryhmän opettamisessa.

Toisaalta huomiota voi myös kiinnittää siihen, että tässä tehtävässä kerätty aineisto koski opetusta International Business – koulutusohjelmassa ja erityisesti liiketalouden ja markkinoinnin opintojaksoilla. Talousasioihin verratessa opetettava aines tarjoaa enemmän variaatioita, läheskään aina oikeita vastauksia ei ole olemassa, jolloin substanssi vaatii monipuolista asian käsittelyä, uusien näkökulmien löytämistä ja tilanteeseen soveltamista. Tällöin konstruktivismi pääsee luultavasti paremmin esille ja opetusmenetelmät soveltuvat helpommin opetettavan aineksen luonteeseen.

Saadut tutkimustulokset ovat aiheuttaneet tekijöillä pohdintaa siitä, miten omalle kulttuurillemme sopivat, individualistiset ja tasa-arvoon perustuvat opetusmenetelmät saattavat aiheuttaa suurta ihmetystä muiden kulttuurien edustajilta, jotka ovat saaneet kasvatuksensakin esimerkiksi hyvin kollektiivisella tavalla. Pystytäänkö länsimaissa

vaatimaan sitä, että esimerkiksi idästä tulevat opiskelijat omaksuisivat meidän tapamme tehdä asioita vai tulisiko meidän muokata opetustamme ja sitä kautta myös koko yhteiskuntaamme monikulttuuriseksi... mitä ikinä se sitten tarkoittaakaan...

Johtopäätöksenä voimme todeta, että ei ole helppoa olla monikulttuurisesti kompetentti. Omassa kulttuurissa ihmisten välillä voi olla suuriakin eroja ja voi olla vaikeuksia ymmärtää toinen toistaan. Kun tähän lisätään vielä kulttuurillinen ja kielellinen erilaisuus, monikulttuurisen kompetenssi saavuttaminen vaatii todellista asiaan panostamista. Monikulttuurisen kompetenssin saavuttamisessa kuitenkin ensisijaista on oikeanlainen asennoituminen. Moninaisuutta tulee kunnioittaa, pitää olla avoin uudentlaisille ihmisille ja elämäntavoille.

LÄHTEET

Eriksson, P. & Kovalainen, A. 2008. Qualitative Methods in Business Research. Sage Publications, Great Britain.

Etäpelto, A. & Tynjälä, P. 1999. Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Juva, WSOY.

Fagerholm, H. & Helelä, M. 2003. Handbook for transforming a BBA program in international business into a problem-based learning curriculum. Case Liibba Program at Helia. Helian julkaisusarja A:8.

Hakkarainen ym. 2001. Tutkiva oppiminen; älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen. WSOY. Porvoo

Hakkarainen ym. 2004. Tutkiva oppiminen; järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä. WSOY. Porvoo.

Mäkinen, P. 2004. Verkkotutor -sivut. Viitattu 28.11.2007.

[Http://www.uta.fi/tyt/verkkotutor](http://www.uta.fi/tyt/verkkotutor).

Puolimatka, T. 2002. Opetuksen teoria: konstruktivismista realismiin. Tammi. Helsinki.

Pylkkä, O. 2007. Oppimiskäsitykset. Viitattu 2.1.2008 [<http://aokk.jamk.fi/...>]

Rasinkangas, A. 2004. Matka ongelmalähtöiseen oppimiskulttuuriin. Hämeen ammattikorkeakoulun julkaisuja A 2/2004. Hämeenlinna: HAMK.

Rastas, Anna; Huttunen, Laura & Löytty, Olli. 2005. Suomalainen monikulttuurisuus. Teoksessa Rastas, A; Huttunen, L & Löytty, O (toim.). 2005. Suomalainen vieraskirja. Kuinka käsitellä monikulttuurisuutta. Vastapaino, Tampere.

Rauste-von Wright, M. 1997. Opettaja tienhaarassa. Porvoo: WSOY. (Myös:

Jyväskylä: ATENA.)

Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. & Soini, T. (2003). Oppiminen ja koulutus. Helsinki: WSOY

Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1994. Oppiminen ja koulutus. Helsinki: WSOY.

Rissanen, M. 2002. Tutkiva oppiminen verkko-opiskelumuotona. Saatavissa: <http://www.tut.fi/units/ms/teva/information/tutkivaoppiminen/toindex.html>

Savonia-ammattikorkeakoulu. 2008a. Strategia toimintavuosille 2008-2012.

Savonia-ammattikorkeakoulu. 2008b. Opetuksen ja opiskelun ohjelma vuosille 2009-2012.

Savonia-ammattikorkeakoulu, 2009. Liiketalouden koulutusohjelma. Opinto-opas 2009-2010.

Savonia University of Applied Sciences, 2009. Unit of business and administration 2009-2010, Guidebook.

Suomen virtuaaliyliopisto 2008

http://www.virtuaaliyliopisto.fi/tievie/tievie_koulutus_fin/tievie_koulutus_resurssit_fin/tievie_resursseja_opkeh.html

Valjus, S. 2006a. Pro gradu-tutkielma ”Monikulttuurisen akateemisen opetuksen hallinta”.

Valjus, S. 2006b. Opas oppilaitoksen monikulttuurisen osaamisen kehittämiseen. Suomen Kesäyliopistot ry.